

الدكتور حسام عبدالله

طرق تدريس الجغرافيا

لجميع المراحل الدراسية



دار أسامة
للنشر والتوزيع

9

A

طرق تدريس الجغرافية

لجميع المراحل الدراسية

تأليف
الدكتور حسام عبد الله

دار أسامة للنشر والتوزيع
عمان - الأردن

الناشر

دار أسامة للنشر والتوزيع

عمان - الأردن

تلفون : ٥٦٥٨٢٥٣ فاكس: ٥٦٥٨٢٥٤

تلفاكس ٤٦٤٧٤٤٧

ص.ب ١٤١٧٨١

حقوق الطبع محفوظة للناشر

الطبعة الأولى ٢٠٠٣

المقدمة

إن طريقة للتدريس التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم جوانب العملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل بمهنة التدريس. ولما كان الهدف من عملية تدريس مادة الجغرافية على المستوى المدرسي هو تطوير القدرات العقلية وإيقاظ حب الاستطلاع الجغرافي عند الطلاب. فإن المتعلم أحياناً يجد صعوبة في دراسة مادة الجغرافية وغالباً ما يرجع ذلك للأساليب التي اتبعت في تدريس هذه المادة وليس الى طبيعة المادة بحد ذاتها.

لذا فإن الغاية من هذا البحث هي تزويد مدرسي الجغرافية بأساليب متعددة وطرق تدريس مختلفة تمكنهم من استعمالها لإغناء تدريسهم وجعله أكثر فاعلية في التأثير على طلابهم وتحقيق الأهداف الأساسية التي يرجى تحقيقها من وراء تدريس مادة الجغرافية على المستوى المدرسي.

اشتمل موضوع البحث على ثلاثة فصول: تناولنا في الفصل الأول الأسس وأساليب التدريس الجيد وخصائص المدرس الجيد بالإضافة الى أهمية الجغرافية وقيمتها التربوية والإشارة إلى طبيعة تعليم تلك المادة وتعريف طريقة التدريس. أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه الطرق الرئيسة في تدريس مادة الجغرافية ذكرنا محاسن ومساوئ كل طريقة على حده. أما الفصل الأخير، فقد تناولنا فيه أهمية الوسائل التعليمية وأسس لاختيارها واستعمالها وأنواعها بالنسبة لتدريس مادة الجغرافية وكذلك تم التطرق في هذا الفصل الى عملية تقويم تدريس مادة الجغرافية وذلك عن طريق دراسة أنواع الاختبارات.

وأرجو من الله العلي العظيم أن أكون بهذا الجهد قد وفقت في إلقاء الضوء على هذا الموضوع الهام حتى يساعد على رفع مستوى تدريس الجغرافية

ومساعدة المدرسين في مهنتهم الشاقة من اجل تفتيح العقول الغضة على حقائق
اليوم والغد.

والله ولي التوفيق

تأليفه

د. حسام محمد الله

الفصل الأول

أهمس ومباحثي وأهدافه تدريس الجغرافية .

أولاً : أهمس التدريس الجيد.

ثانياً: أهمية الجغرافية وقيمتها التربوية .

ثالثاً: طبيعة تعليم الجغرافية .



الفصل الأول: أسس ومبادئ وأهداف تدريس الجغرافية

أولاً: أسس التدريس الجيد:

يتميز التدريس الجيد بأنه يراعي بعض المبادئ الأساسية نلخصها فيما

يلي:

1. التدريب الجيد يستلزم مهارة في توجيه المتعلم:

التعليم ليس مجرد توصيل المعرفة الى الطلاب، وليس كبحاً للرغبات والميول غير المرغوب فيها، وإنما هو اشمـل من ذلك وأعم لأنه يتضمن إرشاد الطلاب وتوجيههم لنبذل أقصى جهد في عملية التعلم وهذا الإرشاد والتوجيه لا يتم عن طريق الإكـبار والقـسر إنما يتم عن طريق خلق مواقف تؤدي بصورة طبيعية الى أنواع مرغوب فيها من الفعاليات.

والتدريس الجيد يفتح آفاقاً جديدة للبحث، والتمحيص، وذلك بتوجيه الاهتمام إلى مواد وموضوعات جديدة بالدراسة، كما تقترح وسائل العمل، ويساعد المتعلم على قياس تقدمه نحو تحقيق الأهداف التربوية، والتدريس الجيد شبيه برحلة موجه تتم تحت قيادة وإرشاد للولوج في عالم الخبرة. والمدرس هنا هو الدليل والموجه ولكن الرحلة تخفق في مسعاها ما لم يشابه التلاميذ رهطاً من المسافرين المتجهين إلى زيارة بلاد جديدة ولهم لهفة وشوق تظهر في حرصهم على ألا يفوتهم شيء من المشاهد الجديدة والمعلم الماهر كالدليل الحاذق يعرف كيف يجعل مثل هذه الرحلة نافعة جديدة بأن يرغب الناس فيها وتجعلهم يحرصون عليها. والإرشاد والتوجيه ضروري في كل مرحلة من مراحل هذه الرحلة.

أ. عند تعيين الأهداف ووضع الخطة.

ب. عند تجهيز المواد الضرورية للرحلة.

- ج. عند توضيح وتحديد الأشياء النافعة.
- د. عند جعل الأهداف ذات مغزى.
- هـ. عند الاهتمام بتوفير الراحة للمسافرين.
- و. عند مساعدتهم لتقويم الخبرة ومعرفة نتائجها الطيبة. بحيث يزداد شوقهم ورغبتهم في ان يقوموا بمثل هذه السفرة وهم يتوقرون للقيام بها مرة أخرى.

٢. التدريس الجيد يتم في جو من الحب والعطف:

لا يمكن ان يحدث التدريس الجيد في موقف يعوزه الحب والعطف ولا يتمشى مع رغبات التلاميذ وحاجاتهم. والمدرس الكفاء هو الذى يحب التلاميذ الأقياء والضعفاء، والمتقدمين والمتأخرين والأذكاء ومن دونهم، وهو الذى يدرك ان هؤلاء التلاميذ يسعون للوصول الى مستوى اكبر من النضج والخبرة، وهم في حاجة الى مساعدته وحبه. وبناءً على هذا، يسعى لخلق جو مواتٍ للتعليم، يتجنب فيه الإكثار من التأنيب والتقريع، وهو يحاول ان يحقق التنظيم اللازم للعمل على نحو طبيعى وتلقائي نتيجة إحساس التلاميذ ذاتياً بمعنى ذلك التنظيم بالنسبة لهم. وهو يعلم ان التلاميذ يجب ان يلعبوا كما انهم يجب ان يعلموا. وهو يدرك بأن اتجاهه وشخصيته يؤثران على أمزجة تلاميذه واتجاهاتهم في عدة وجوه، وإذا يسعى لدراسة وفهم كل تلميذ من تلاميذه، ولخلق مواقف تدريسية تشعر التلاميذ بان المدرسة مكان حسن لوجودهم فيها وليس معنى هذا ان يترك الحبل على الغارب، فيسمح للطلاب أن يفعلوا كل ما يريدون وفق مشيئتهم فتسوء حالة المدرسة وتدهور، بل عليه ان يصمم عمله ويخططه بعناية اكثر ليجعل التلاميذ شغوفين بأشياء ذات قيمة، وسجد عندئذ ان التلاميذ يميلون الى الترتيب والنظام ويسعدهم ان يشعروا بالإنجاز وذلك بمشاركتهم بفعاليات مناسبة.

٣. **التدريس الجيد هو التدريس الذي يقوم على التخطيط:**

إن للمدرس الكفاء هو المدرس الذي يمعن النظر ويفكر ملياً في مشكلته مسبقاً وهو يفسح المجال لأجراء بعض التغيرات والتحويلات التي تتطلبها خطته، ولكن ينبغي عليه أن يضع خطة حسنة دراستها وتصميمها تتناول النقاط الرئيسة في عمله. وإذا كان سيوجه فعالية ما فلا بد أن يكون قد درس الوضع أو المكان الذي تجري فيه للفعالية قبل مدة من الزمن، وأن يكون تنظيم الوقائع واضحاً في ذهنه، وأن يفكر بصورة عامة في الإجراءات التي يتطلبها الموقف، وأن يحسب لها حساباً، وينبغي أن تنقسم هذه الخطة بالمرونة بحيث يمكن إجراء أي تغيير فيها، إذا دعت الحاجة.

٤. **التدريس الجيد هو التدريس القائم على التعاون:**

إن من يطمح لأن يكون مدرساً، عليه أن يعلم أن التدريس عملية تعاونية بين المدرس والتلاميذ، لذا فعليه أن يتيح لهم الفرص الكافية ليعاونوه في تخطيط العمل وتنفيذه، وليسمهوا في مناقشة موضوعات الدراسة، وتسميعها، وفي قياس نتائج التعلم. وهو يعرف إذا تكلم بنفسه أكثر الوقت في الدرس وإنما يفعل ذلك لعلمه بأن الضرورة تقتضي مثل هذا الإجراء في ذلك الوقت، وأن هناك ما يبرره، وأنه على وجه العموم، من الأفضل أن يفسح المجال لمشاركة التلاميذ الإيجابية في أنواع النشاط التعليمي وأن يستفيد من مساعدتهم بكل وسيلة ممكنة.

٥. **التدريس الجيد هو التدريس المبني على الإيحاء:**

التدريس الجيد يتم على أساس الإيحاء، وليس على أساس الإملاء والصف الذي حسنت نظامته وضبطه ليس ذلك الذي تسوده الروح الدكتاتورية، بل ينبغي أن يقود المدرس تلاميذه بفضل ما يتمتع به من روح قيادية وليس معنى هذا أن لا يحترم التلاميذ سلطته، وليس معناه ألا يؤكد على المجاملة والجد

والمسؤولية والمثابرة والمدرس الكفء هو الذي يحاول توفير جو ودي مناسب للعمل عن طريق خلق المواقف التي تشجع على بذل الجهد والعمل الجاد بشكل طبيعي.

فالمدرس يوحى، أو يقترح بعض الفعاليات، فهو يقترح أهدلاً ويشير إلى مواد وأساليب الاستجابة، والإيحاء يساعد على إثارة الاستجابات الصالحة، ويدعو إلى التعاون.

ويمكن للمدرس أن يستخدم عبارات تعكس هذا الاتجاه مثل فكرة جيدة، هل تستطيع أن تعطي للصف مثلاً يوضحها؟

هل تقدر على التفكير في حل آخر؟ هل تستطيع أن تجد الإجابة عن السؤال من الرجوع إلى النص؟ لنا سعيد لأن مستواك تحسن هناك اجابات اخرى تستطيع ان تذكرها عنها.

لنا مأكدا انك اذا بذلت مجهوداً أكبر، تستطيع أن تنهي الواجب. إن المدرس بإظهاره هذا النوع من الاهتمام بصفه، وتلاميذه ينسى نفسه، وينسى أية حساسية، تتصل بمظهره، ونصرفاته، فالقدرة في التركيز على التلاميذ، وما يتعلمون، أساسية.

٦. المدرس الجيد يقوم على قيادة ديمقراطية:

لسنا بحاجة إلى القول بأن للمدرس السلطة النهائية في صفه مع مراعاة التوجيهات التي تصدر من مدير المدرسة والمشرفين وينبغي أن يكون قادراً على الوثوق بالتلاميذ للقيام بمسؤولياتهم ويضبط أنفسهم وإن يتيح لهم اقتراح الأفكار وتناول الأجهزة وتنفيذ مقترحاتهم وتنظيم نشاطاتهم وينبغي أن يكون للتلاميذ بعض النصيب في اتخاذ القرارات، إن هذا النوع من القيادة يساعد على خلق جو يتيح لكل تلميذ أن يتمتع بنفس الحقوق كزملائه، ويخضع لنفس القواعد الاجتماعية، ولا ينظر في هذا الجو إلى التلميذ نظرة الخاضع، وإنما يبعث

الثقة في نفس كل تلميذ لأنه متساو مع أقرانه ويشارك في الفعاليات على نفس الأسس.

٧. **التدريس الجيد هو التدريس الذي يثير انتباه التلاميذ،**

ان التأكيد على نشاط التلميذ في المدرسة الحديثة يبدو في بعض الأحيان وكأنه يوحي بأن المدرس شخص غامض لا وجود له في الصف وهذا بعيد عن الحقيقة، والمدرس الكفاء هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته وفعاليته ان يحفز على العمل والنشاط. ان البيئة المدرسية بيئة منقاة توجه فيها أنواع النشاط، ويستطيع للمدرس الكفاء ان يحفز للتلاميذ على العمل ويثير انتباههم بالطرق الآتية:

أ. التكرير.

ب. اقتراح فعاليات جديدة.

ج. النقد والإحياء المباشر.

وعلى المدرس ان يفكر في فعالياته وان يتعدى هذا ليشجع تلاميذه على النشاط والانتباه، وهو يحفز طلابه على الانتباه الى وضع الهدف والتخطيط وجمع المعلومات وتنظيمها والتسميع والمناقشة والتقييم والعمل والمثابرة والتطبيق والاستظهار، لأن هذه الفعاليات تحتاج الى التوجيه والتشجيع، وما لم تتوفر شخصية المدرس التي تحفز للتلاميذ، فإن الصف يتحول الى فوضى ويصبح بيئة غير صالحة للتربية.

٨. **التدريس الجيد تدريس تقدمي:**

ان الاعتناج بأن النتائج التي حققها المدرس، والرضا عن موقف ثابت ليس من مميزات المعلم الجيد، ان المدرس الكفاء هو الذي يهتم اهتماماً كبيراً بنمو الطلاب وتقدمهم في اكتساب الاتجاهات والأوضاع والمعلومات والمهارات وفي تنمية القدرات وعادات التفكير وفي العمل للوصول إلى أهداف اجتماعية

مرغوب فيها وما لم يعمل المدرس نحو أهداف تساعد على تحسين الظروف الاجتماعية الحاضرة، فإنه ينقصه فهم المعنى الحقيقي للتربية.

ان التقدم يهدف الى تحسين طريقة حياة أفراد المجتمع وجماعاته، ومعنى هذا ان التدريس الجيد لا يكفي بالأسلوب السائد وإنما يتطلع دائماً الى الأفضل. وعلى المدرس ان يحسن طرق تدريسه وأساليب تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية ولا يتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق القول وحده، بل ان ذلك يتطلب إيماناً وعملاً، وعلى المعلم ان ينمو ويتقدم في مهارته وأسلوبه وكذلك في تحسين الأهداف التربوية.

وعندما يتحسن التدريس باستمرار فهو تدريس تقدمي والتقدمية هنا اصطلاح نسبي إذ توجد درجات متفاوتة من التقدمية في التربية تتراوح بين مواقف لا يجري فيها أي تقدم مطلقاً، ومواقف يتعد فيها القادة عن الجماهير ابتعاداً هائلاً بحيث لا يمكن ان يتلاقوا.

إن المدرس الفطن هو الذي يسير سيراً تقدمياً متفقاً مع المواقف التي تسمح بذلك. وهذا الموقف الذي يجدر بالمدرس ان يراعيه متصل بالآباء وبالسلطات الإدارية وبالمجتمع، كما يتصل بالتلاميذ الذين يُدرّسهم ولكل هؤلاء اتجاهات وإمكانات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. وهناك بعض المواقف التي تتطلب تقدماً أسرع مما تتطلبه المواقف الأخرى.

ان المدرس الناجح هو المدرس الذي يقيس سرعة تقدمه بالنسبة للموقف الذي يعلم فيه، ولكنه لا يتخلى عن الرغبة في ان يدرس بصورة افضل كلما مرت به الأيام.

٩. التدريس الجيد هو الذي يؤدي الى علاج صعوبات التعلم:

إن التدريس الجيد هو الذي يستطيع ان يهيئ لمن لديه صعوبات في عملية التعلم ان يعالجها. والكفاءة في العلاج تتطلب ان يقرر الفرد على النظرة

الشاملة لمشكلات التعلم التي يشتمل عليها الموقف التعليمي، وإن يكون عارفاً بالوسائل التي تستخدم لغرض في مختلف الموضوعات الدراسية.

وتظهر أهمية العمل على وجه الخصوص في الموضوعات التي تشتمل على مهارات يترتب بعضها على بعض بحيث إن الفشل في إحداها يحول دون التقدم إلى ما يترتب عليها الكثير من حالات التأخر في التعلم، يمكن تحسينها إذا شخّص المدرسون الصعوبات وطبقوا للوسائل العلاجية عندما تستدعي الحاجة ذلك.

التدريس الجيد هو الذي يعبر المتعلم

إن هدف التدريس الجيد هو تنمية روح المبادرة والاستقلال في التفكير، وفي أسلوب العمل، والاعتماد على النفس والثقة عند التلاميذ بحيث يتمكنون آخر الأمر من أن يجابهوا مشكلاتهم على نحو مستقل وأن يجدوا الحلول لها.

إن اكتساب التلميذ لعادة الاستقلال في الدراسة والتحصيل والعمل نُدل على التعلم الجيد، والتدريس الذي يُملي على المتعلم كل حركة وكل سكتة، والذي لا يدع مجالاً لتضالول السيطرة تدريجياً، فإن تدريسه غير مرغوب فيه، كذلك لأن التعلم الجيد يحرق الفكر عن طريق عادات حسنة للتفكير والعمل وإتقان المهارات والقدرات التي يتطلبها العمل المنتج .

إن المثل الأعلى للمدرسين الأكفاء هو تحرير المتعلم من الاعتماد كلياً على التعليم الذي يملأ عليه لملء.

لكي نحقق هذا التدريس الجيد، ما الذي نحتاج إليه؟

١. انتقاء المدرس بحيث تكون شخصيته ملائمة

٢. التمكن من المادة الدراسية ومن الميدان الذي يعمل فيه مع إلمامه بالمعلومات العامة التي تناسب المجتمع الذي يعيش فيه والمستوى الحضاري الذي حققه، وكذلك التعرف على المستوى التكنولوجي الذي وصل إليه المجتمع المعاصر.
٣. دراية سايكولوجية للتعليم والتعرف على مبادئ التعلم الاساسية وفهم شخصية التلميذ وخصائص نموه.
٤. إلمام المدرس بالمعينات التعليمية (وسائل الايضاح) باعتبارها جزء لا يتجزأ عن طريقة التدريس.
٥. دراسة اسس وضع الخطط سواء أكانت خطة منهج دراسي، مستوى أو عملا يوميا أو درسا، ثم التدريب على هذه المهارات.
٦. دراسة مهارات اساسية لازمة في الصف أثناء التدريس كطريقة الاسئلة وضبط الصف.
٧. دراسة عملية التقويم.

٢.٢. خصائص المدرس الجيد:

ان الدور الذي يقوم به المدرس في العملية التربوية دور هام ورئيسي، حيث ان العوامل الأخرى التي تؤثر فيها مثل المنهج والكتب المدرسية والإدارة المدرسية رغم أهميتها لا تحقق أهدافها إلا إذ وجد المدرس القادر على الاستفادة منها على خير وجه. ولقد أجريت بحوث عديدة للكشف عن الصفات اللازمة للمدرس الناجح وتحديدها، والمدرس مثله مثل نوي المهن الأخرى، فمتلما نجد مدرسين أكفاء نجد أيضا مدرسين غير أكفاء. فالمدرس هو الذي يقوم بالدور الرئيس في عملية التربية والتعليم. فهو الذي يوجه نشاط التلاميذ ويبعث في نفوسهم الرغبة في الدراسة والتعلم. وهو الذي يحدد أهداف الدراسة على مستوى الدرس. فالمدرس الناجح دون شك يستطيع ان يساهم مساهمة فعالة وحقيقية في نجاح العملية التربوية.

والمدرسون الأكفاء يتميزون بالخصائص التالية، هي:

١. الصحة الجسمية والشخصية الديناميكية:

التدريس مهنة مرهقة وهو عبء على الجهاز العصبي، والصحة الجسمية أساس ضروري لها، والتلاميذ يتحمسون للمدرس للنشاط الذي يبدي من خلال مظهره وسلوكه تحمساً للحياة، ورغبة في حب المعرفة وروحاً للمغامرة، أي أن هذه الصفات تساوي أو تزيد عما يوجد عند الطلاب حين يسلكون على طبيعتهم. بل ويستطيع أن يوقظ في نفوس أكثر التلاميذ استجابة مماثلة لما يقدمه من مثيرات. وإن إحساس المدرس بقيمته للشخصية واحترامه لذاته يظهر في اتجاهه نحو تلاميذه. فهو يتقبل التلاميذ ويرى انفسهم أشخاص وليسوا أعباء ثقيلة تضايقه. وهو يهتم اهتماماً مخلصاً بهم ويعاملهم باحترام ويتعاون معهم وأن يكون قادراً على التوافق ومتزناً وحاضر البديهة.

٢. ذكاء فوق المتوسط وسعة الخيال:

لكي ينقل المدرس المعلومات الى التلاميذ ينبغي ان يتقنها ويفهمها فهماً تاماً، وأن يتعلم على الدوام ويرغب في تنمية نفسه مهنيّاً كأن يكون على معرفة كافية بنمو التلاميذ بحيث يعرف مدى ما يتوقعونه منه، ويجادل البعض في ان المدرس الذكي ان يصبر على ما يبدو عند بعض التلاميذ من بطء في التعلم والفهم. ولكن هذا الكلام يمكن الرد عليه لأننا نجد أناساً غير صبورين في جميع مستويات الذكاء وإن المدرس الكفاء يجب ان يحاول ويجرب طرقاً جديدة ويبتكر أساليب جديدة لتوضيح الأفكار، ويحاول تجربة مناهج عديدة حين يجد التلميذ مرتبكاً في مشكلة، ويحصل على مادة جديدة لدروسه من مصادر قريبة للمنال وبعيدة المنال، ويستخدم الابتكار في جميع ما يوضح دروسه انه يضع أهدافاً لما يعمل، ولديه بصيرة عما يأمل ان يحققه طلابه في غرفة للدراسة وللسنوات تجيء.

٣. التصميم والعزم:

يعجب التلاميذ بصفة العزم والتصميم في مدرسيهم على ان لا يبلغ هذا التصميم حد الجمود والقسوة. ومعنى هذا انه لا ينبغي ان يتخلى عن قراراته كثيراً. وإلا فلن يعرف التلاميذ ما يتوقعونه ومثل ما عرف المدرس ان موقفه سليم وان قراره افضل القرارات في ظل الظروف الراهنة فلا ينبغي عليه ان يحيد عن قراره ولا يسمح بقيام جدل ومناقشات وخلافات حول شيء ثاقفه، وهو يتمسك وبطبق ما يعتقد أنها معايير وضرورته للجو الصفي السليم. وهو يواجه مشكلات تنشأ ولا يمكن ان نتحى جانباً إلا بعد اتخاذ قرار مرضي بصدها.

٤. العبر والإخلاص والأمانة:

ينبغي ان يدرك المدرسون أن الانسان ينسى نسبة عالية مما تعلمه وفهمه وان ذوي القدرات المتواضعة ينسون اكثر وبسرعة اكبر من الموهوبين. ومعنى هذا انه ينبغي على المدرس ان يعيد في صبر، بعض المواقف التعليمية وألا يظهر بالكلمة او الحركة بأسه او ضيقه من النتائج، وان يزداد صبره في مجال السلوك مع التلاميذ المشكلين في غرفة الدراسة. وكذلك ينبغي على المدرسين ان يكونوا أمناء صادقين في معاملتهم للتلاميذ لأنهم سرعان ما يدركون عدم الإخلاص. هذه الفضائل تنمي شعور التلميذ بالنقّة في مدرسه وينبغي ان تكون رغبة المدرس، في مساعدة تلاميذه ذهنياً واجتماعياً، رغبة حقه، وعندما يعبر عن اتجاهه بعمله او بفكره يجب ان يكون هذا للتعبير صادقاً وعندما يعد التلاميذ يجب ان يحافظ على وعده.

٥. خلفية عميقة في المادة:

ذلك ان المدرس يحتاج الى دراسة عريضة وعميقة في مجال تخصصه الأكاديمي. والعمق يأتي من التركيز على فرع او علم واحد، فنحن

خلال عدة مقررات في علم واحد يستطيع المدرس أن يصل إلى القدرة على التمكن من الدراسة والبحث وبعد النظر الذي يأتي نتيجة للدراسة العميقة. والمدرس يحتاج إلى معلومات في مجال تخصصه إلى المدى الذي يجعله قادراً على استرجاع الحقائق الهامة ذات المغزى. كما يحتاج إلى فهم المفاهيم الأساسية ليستطيع أن ينقل بمهارة بعض هذه المفاهيم إلى التلاميذ. فما يحتاج إلى القدرة على معرفة التعميمات الأساسية، والتمكن من مهارة الوصول إلى هذه التعميمات يحتاج إلى حماسة كافية لمجال دراسته وتخصصه فيه. ذلك أن مشاعره أو بعضها على الأقل ستتقل إلى تلاميذه من خلال تفاعله معهم. وإذا ما توافر للمدرس تلك المعرفة الواسعة العميقة فإنه يستطيع أن يطلب الرأي في مادته ويختار ما يناسب التلاميذ ويقدمه لهم على مستوى وأسلوب مناسبين مما يمكنه من بلوغ الأهداف.

٦. الدقة والقدرة على التنظيم

إن الكفاءة والدقة من جانب المدرس تعتبر مثلاً يحتذى به للتلاميذ. وإذا كان أسلوب المدرس في اضطلاع به بنشاطاته اليومية متسماً بالمهارة والدقة والتنظيم. فإن ذلك يساعد طلابه على تكوين عادات فعالة للعمل ولهذا ينبغي أن يخطط المدرس، وأن يضع خطة للعمل اليومي مقدماً، وأن يكون لديه خطة منظمة للنشاطات الصفية واللاصفية، والطلاب بمسرة يدركون أي نقص في التنظيم عند مدرسهم.

٧. المكانة المهنية :

إن المدرس المسؤول يتقبل القادة في مهنته، ويكون علاقات ودية مع زملائه ويحسن نفسه مهنيّاً وأكاديمياً. والمدرس الكفء تلميذ على الدوام إلى جانب كونه شخصاً ملماً بالمعارف وهو ينمو في مهنته.

وليس من شك في ان هناك خصائص أخرى عديدة للمدرس الناجح والممتاز ويمكن إضافة أي صفات أخرى الى هذه القائمة لكي يتبين للمدرس ما يجب عمله والتي تتناسب مع مقتضيات ومتطلبات الدور الذي يقوم به ويمكن اتخاذها أساساً بوضع برنامج لانتقاء افضل الوسائل التي تساعد في مهنتهم.

٣. أساليب ضبط الطلاب:

معنى الضبط:

يختلف المدرسون في فهم الضبط والنظام، فكلمة ضبط تعني بالنسبة للبعض العقاب وبالنسبة للبعض الآخر تعني للطاعة القسرية، وبالنسبة للآخرين تستلزم توجيه السلوك وتصحيحه وهذه المعاني كلها تشتمل على عناصر ضبط السلوك.

والواقع أن الهدف النهائي للسلوك هو الضبط الذاتي. وقدرة التلميذ على ضبط نفسه ترتبط بالعمر والنضج. ويتطلب من التلاميذ الصغار ضبطاً أكثر من الكبار من المصادر الخارجية، أي من الأفراد الآخرين وسوف يقابل المدرس بعض التلاميذ الذين حققوا القدرة على ضبط سلوكهم ويلتقي بآخرين يحتاجون الى مساعدة كبيرة في ذلك. والمدرس في الصف لا بد ان يستخدم وسائل جيدة لمساعدة التلاميذ على ان يضبطوا أنفسهم. وتقضي هذه المساعدة ان يكون المدرس قادراً على فهم مشكلات السلوك عند التلميذ. وعلى استخدام الوسائل التي تصحح هذه المشكلات لتحقيق الضبط الذاتي.

أسباب المشكلات السلوكية:

ويمكن أن نصنف أسباب المشكلات السلوكية على كثرتها الى فئتين:

١. أسباب بعيدة عن الصف.

٢. أسباب تتبع أولاً وأساساً من داخل الصف.

مشكلات تنبعث من خارج الصف: يواجه المدرس عدداً قليلاً من التلاميذ سوء تكيفهم اجتماعياً ولفعالياً، وغالباً ما تكون مشكلات هؤلاء قد تطورت نتيجة لصعوبات واجهوها خارج الصف خلال نشأتهم. فبعض التلاميذ عجزوا عن ان يوائموا بين أنفسهم وبين حقائق الحياة (لأسباب قد يكشفها عالم النفس) وقد تظهر عليهم بعض الأعراض كالانسحاب والشك في الآخرين ومما إلى ذلك. وقد يكون مقدار إسهام البيئة خارج المدرسة وتأثيرها على التلميذ وزياتتها لحدة مشكلات سلوكه عظيمة. فقد تنبعث المشكلات من مواقف تتضمن أسراً مفككة، وبيئات غير مرغوب فيها، بيئات الثقافة المعقدة كثيراً ما تتطلب من التلميذ ان يسلك كما سلك الكبار حيناً. وان يسلك بما يتفق مع سته حيناً آخر.

مشكلات تنبعث من داخل الصف:

في حالات كثيرة لا تتوفر في الصفوف الظروف المادية المناسبة، فالصفوف مزدحمة، وقد تكون التهوية رديئة، وقد توجد صفوف قريبة من ساحات اللعب والضوضاء وكل هذا يجعل بيئة التعلم غير مناسبة، ويشتت انتباه التلميذ، كل هذه قد تدفع التلميذ الى أنماط من السلوك غير المرغوب فيها.

وبالرغم من ان المدرس قد يكون له اهمية أولية في احداث المشكلات السلوكية وفي منعها، إذا انه تنشأ مشكلات لا يمكن ان يلام عليها وإنما يلام عليها التلميذ، وقد ترجع هذه المشكلات الى مصادر خارج الصف، فملاحظة نابية من أحد التلاميذ او تصادم بين شخصيات او انفصال عن جماعة الأصدقاء او غير هذا تخلق مشكلات خطيرة إذا عجز المدرس عن تهدئة انفعالات التلميذ.

الاتجاهات العامة لإزاء النظام:

هناك ثلاثة اتجاهات أساسية إزاء المحافظة على نظام الصف وضبطه:

١. الاتجاه الاستبدادي:

كثير من المدرسين يحكمون الصف بيد من حديد عن طريق التهديدات بل حتى وبالقوة الجسمية. ويشعر هؤلاء ان الضبط فعال. ويفترضون خطأ انه مرغوب فيه. في هذا الجو يكون احترام التلاميذ للمدرس قليلاً. وقد يسأل المدرس لماذا يعمل كثيراً ويبذل جهداً كبيراً حتى يحفز التلميذ الى العمل وقد يدرك التلميذ أن الأهداف التربوية مصطنعة، ومفروضة عليهم فلا تتوفر لديهم دوافع ذاتية للعمل ولا تنتم علاقتهم بالمدرس وبالتجاوب الكافي. وقد يتدهور الموقف بحيث يصبح مباريات بين التلاميذ والمدرس على ان الطرفين أكثر فطنة.

٢. الاتجاه الأبالي:

إن المدرس الذي يتسم اتجاهه بالأبالية لا يضبط الصف على الإطلاق. وهو يتجاهل المشكلات حين تنشأ وقد تنتشر الفوضى في الصف ولكن إحساس المدرس بعدم الأمن يمنعه من ممارسة إعادة النظام، وقد ينشأ عدم الأمن من إخفاقه في معالجة مشكلات سلوكية سابقة. وقد يتعود سوء السلوك في الصف بحيث يعتقد انه لا توجد فعلاً مشكلات نظام. ولا يقدر التلميذ هذا الجو للصف ولا يحترمون هذا المدرس.

٣. الاتجاه الديمقراطي:

ان استخدام القاعدة الأغلبية لاتخاذ قرار إزاء كل نشاط سواء كان ذلك إزاء مشكلات سلوكية لو فتح نافذه او تحديد ميعاد امتحان تطبيق، خاطئ للديمقراطية الصفية.

والمدرس الديمقراطي يجعل تلاميذه يدركون ان هناك حرية في السلوك الصفّي مع وجود حدود لهذه الحرية، وهو يناقش مع التلاميذ في بداية السنة قواعد العمل وما يتوقع منهم وهذه القواعد معقولة تتمشى مع ما يسود المجتمع

من آداب. ويحتاج بعض التلاميذ الى ان يتنبهوا الى عدم الخروج عن هذه القاعدة. ولو ان التلاميذ شاركوا في تحديد هذه القاعدة لكانوا اكثر تقبلاً لها. وليس من شك في ان وسائل التحكم الاستبدادية امهل من الاتجاه الديمقراطي، ولابد للمدرس الديمقراطي من ان يبذل جهداً كبيراً لتحقيق النظام والضبط المرغوب فيه. ولكن تنمية قدرة التلاميذ على ضبط أنفسهم خير جزاء لهذا الجهد.

العوامل التي تساعد على ضبط الصف:

١. تجنب استخدام العقاب الانتقامي: وخاصة العقاب الجماعي على أعمال قام بها عدد قليل من الأفراد. والعقاب بقصد البرهنة على ان المدرس هو السيد، له نتيجة ضئيلة في تصحيح سبب المشكلات السلوكية.
٢. إثناء الاهتمام والاحترام المتبادل: ان النظام البناء يقوم على أساس الاحترام المتبادل، ومصدر هذا الاحترام والاهتمام المتبادل هو التصرفات الكثيرة التي تبين عطف المدرس ورعايته للتلاميذ ولباقته فإذا لقي مسؤولاً وأجاب التلميذ إجابة خاطئة من أن يبين له الخطأ دون ان يحرجه ولا يستخدم السخرية والهزاء، لأن التلاميذ يضيقون بهذا الأسلوب ولا يمكن أن نتوقع منهم احترام المدرس الذي يسخر منهم.
٣. المرونة في المناسبات غير العادية: عندما يكون الطلاب منفصلين نتيجة لتوقعهم حفلاً مدرسياً أو مشاهدة مباراة رياضية أو غيرها من العوامل غير العادية، يستطيع المدرس ان يكون اكثر تسامحاً وتحرراً في توقعاته من الصف. وقد يجد من الحكمة ان يؤجل أو يغير درسه الذي خطط لتكريسه في ذلك اليوم. كما ان المدرس لا ينبغي ان يظهر انفعالات غضب. فسلوكه الناضج ينبغي ان يكون مثلاً يحتذى به للتلاميذ وعليه ألا يتحدى كل

إزعاج تافه، فهذه الإزعاجات تضايق للمدرس وحده وتضخيمها يؤثر في الصف كله.

٤. تعلم أسماء تلاميذك بأسرع ما تستطيع. وحين يبدأ شخص في إساءة السلوك أرجعه الى نشاط للصف مباشرة، مثلاً أسأله هل توافق على رأي زميلك فلان؟.

٥. ابدأ نشاطات الصف مباشرة بداية الدرس. ولا تؤخر هذا البدء لمراجعة الحاضرين والغائبين او القيام بأعمال أخرى، واعمل هذا في أوقات أكثر ملائمة، أو دع التلاميذ يقومون بها بينما تقوم أنت بالعمل المهم هو التدريس.

٦. اعمل على تحسين أساليب تدريسيك وذلك بتخطيط خبرات تتحدى تفكير التلاميذ باستخدام وسائل تعليمية معينة. ومثل هذا العمل لا يفسح المجال كثيراً للمشكلات السلوكية لأنه يهتم بنوافع التلاميذ ويراعي الفروق الفردية بينهم.

٧. خاطب التلاميذ على قدر عقولهم: على المدرس ان يتجنب التطرف الي مخاطبة التلاميذ، فلا يعاملهم كأطفال ولا يعاملهم كالكبار. كأن يقول لهم يا سيد فلان، بدلا من ان يناديهم بأسمائهم وإذا انتقل المدرس من المدرسة المتوسطة الى الثانوية قد يجد من الضروري تعديل ألفاظه وإجراءات تدريسه وتوقعاته فيما يتصل بسلوك التلاميذ.

٨. اكد العبارات الإيجابية أكثر من العبارات السلبية، فقول المدرس للمراقب اعمل كذا افضل من قوله لا تعمل كذا، لأنه في مرحلة توتر وثورة ويحاول ان يصبح مستقلاً. وقد يكون الرجاء أكثر فعالية من الامر لأنها لا تثير ضعف التلميذ.

٩. استخدام صوتك على نحو فعال: فالصوت الخفيف له تأثير مهدئ على الجماعة غير المستقرة أما إذا ارتفع مستوى اللوضاء في الصف الى نقطة

تمنع التعلم، فالمدرس ينبغي عليه ان يجنب الانتباه الكامل للتلاميذ ثم يخاطبهم على نحو إيجابي وهادئ.

ويستطيع كل مدرس أن يصنف مقرراته بعد ان يثبت نجاحاً خلال ممارسته، ويحسن ان تقرر ان التلاميذ ان يستجيبوا بنفس الطريقة بالضبط إزاء أي أسلوب من هذه الأساليب.

مشكلات سلوكية تتطلب اهتماماً مباشراً وتوجيهاً بعيد المدى

إذا لم تفلح جهود المدرس في تهدئة تلميذ مضطرب انفعالياً، فعليه ان ينحى التهديد جانباً. وان يستخدم نشاطاً صفيّاً يستحوذ على اهتمام الصف كله. وقد يكون ذلك عن طريق نكته او قصة مناسبة فإذا استمر سلوك التلميذ مضايقاً للصف فقد يطلب المدرس من التلميذ أن يترك الصف. وفي هذه الحالة ينبغي على المدرس أن يحدد إلى أين يذهب التلميذ وماذا يعمل، واتباع هذه الإجراءات لا يؤدي إلى علاج المشكلة السلوكية بل يؤدي إلى المحافظة على نظام الصف وضبطه. ومن المهم ألا ينسى المدرس هذا التلميذ وعلى المدرس ان يقابله مقابلة شخصية في اليوم التالي فقد يكون مستعداً للكلام الهادئ وخلال هذا التفاهم يمكن للكشف عن السبب الحقيقي لسوء السلوك وان توضع الخطوات المناسبة التي تمنع من حدوث هذا السلوك.

وعلى المدرس للمبتدئ ان يدرك ان معظم صعوبات الصف والمشكلات السلوكية ليست بالخطورة التي تحول دون علاجها بنجاح إذا استخدم المبادئ النفسية والتربوية التي تعلمها. على ان هناك صعوبات خاصة تحتاج الى توجيه وإرشاد طويل المدى ونقّضي الاستعانة بالمختصين والخبراء.

وبعض المدارس تلجأ الى طرد التلاميذ للمشاكسين من المدرسة لعدة أيام او الطرد النهائي والنظم التعليمية تضع قيوداً وقواعد تتعلق بهذه الأعمال وقد

يكون هذا ضرورياً بالتأكيد لتحقيق مصلحة طلاب الصف الآخرين. ولكن المدارس والمجتمع مسؤولون عن مساعدة الفرد الذي ساء تكيفه.

ولا ينبغي على المدرس ان يفترض ان ضبط التلاميذ لأنفسهم يرتبط ارتباطاً آلياً بين الجماعة، إذ ان وجود جماعات في الصف يكون مصدراً للمشكلات فبعض أعضاء جماعة الصف قد يهاجمون أعضاء آخرين في جماعة فرعية أخرى، وذلك حين تفضل كل جماعة ان تعمل من اجل أهداف تختلف عن أهداف الجماعة الأخرى. أي يحدث انقسام في الصف ويوجد فيه جماعة خارجية وجماعة داخلية مما يفسح المجال للتعبير عن العدوان التهجمي.

ومن المأمول ان يقوم المدرسون وإدارة المدرسة بالعمل على ضمان تعاون أباء التلاميذ مع المدرس. وذلك لأنه لم يعد في الامكان ان تقوم المدرسة بتحمل عبء سلوك التلميذ كلية. والمقياس الحقيقي لقدرة المدرس على ضبط الصف هو سلوكه أثناء التدريس والعمل. وقد يكون بينه وبين تلاميذه ونام وتفاعل وجو عام سار ومريح، او قد يسود بينهم جو متوتر غير سار. وهذا الجو يسهم في معالجة الحوادث العارضة او يؤدي الى تفاقمهما.

ثانياً : أهمية الجغرافيا وقيمتها التربوية:

١. أهمية الجغرافية:

يجد كل إنسان نفسه، مهما قل تعليمه، على صلة وثيقة أصيلة بكرته الأرضية كلها، كما يجد معلوماته عن المركز الذي تحتله الأرض في الكون الواسع في تزايد مستمر ولهذه السبب، يريد الانسان أن يعرف اكثر من عالمه الشاسع. ومن بين جميع المواضيع الدراسية تتفرد الجغرافية في أنها الوحيدة التي تستطيع ان تعطيه صورة وتفسيراً لعالمه يتفق وضرورات حياة ذات آفاق تكاد تكون بغير حدود غير أن الموضوع يصبح مزدحماً بشكل غير معقول لو

حاول أي إنسان ان يدرس بتفصيل كل شيء عن الظواهر الجغرافية. ولذا يصبح لا مفر من ان يكون تدريس الجغرافية ذا فروع يختار أحدها أو بعضها. أما الحاجة للاختيار في التعليم، فإنه يتوفر في الوقت الحاضر، العديد من الخرائط والأطالس والموسوعات في طبقات كبيرة واسعة الانتشار بحيث أصبحت معرفة هذا العدد المتزايد من المظاهر الجغرافية وأسماء الأماكن والبلاد أمراً لا يمكن اعتباره شيئاً ضرورياً. غير انه لابد من معرفة كمية معينة من المعلومات لتحديد مكان الظواهر الجغرافية تحديداً دقيقاً.

وعلى ذلك فإن التلميذ مطالب بقدر من الجهد غير قليل ولكنسه جهد متناسب مع مستواه العقلي وخبراته في الحياة.

ان الغاية من التدريس في الجغرافية يجب ان يكون التركيز على المشاكل، والتي يجب على الانسان ان يحلها متى يستطيع ان يوفر القوت لأعداد متزايدة من البشرية ويرفع في نفس الوقت مستوى معيشتهم.

وفي الجغرافية يعرض المدرس لطلابه تحدي المشاكل التي تقع ضمن مقدرتهم وفي مستوى فهمهم. ومع ذلك فإن حل هذه المشاكل، يحتاج الى رجال مهمتهم الحقيقية البحث العلمي. لذا يظهر لنا بوضوح عظم المهمات التي تنتظر رجال الغد، الذين هم طلابنا اليوم والذين ينقصهم، في أحيان ، الهدف الواضح نتيجة انهم، في الغالب تعلموا عن الماضي فقط وندر ان سمعوا كلمة عما يخبئه لهم المستقبل. ولذا فإننا عندما نضع أمامهم أمثلة ليحذوا حذوها مثل حل المشاكل المتعلقة بارتياح الفضاء الخارجي وتنظيم حملات للقضاء على الأمراض وما شابه. نجد ان الأهداف المقصودة من ذلك تكون فوق مستواهم وأعلى من قدراتهم.

٢. القيمة التربوية:

يثير الوصف والتفسير قدرات الطلاب الفعلية. ويجب ان يكون تعليم الجغرافية دليلاً وموجهاً لتطوير هذه القدرات بالقدر الذي تستطيع الجغرافية ان تسهم به.

القدرات الفعلية التي تثيرها دروس الجغرافية:

أ. قوى الملاحظة:

يجب اعتبار الجغرافية في منحاها الوصفي. علم الملاحظة وهي من وجهة النظر هذه، أقرب كثيراً في مستويات المراحل الابتدائية والثانوية ومعاهد المعلمين الى العلوم الطبيعية والتجريبية والاجتماعية منها الى التاريخ. ولذا كان لازماً ان يدرّب التلميذ على عادة ملاحظة البيئة الجغرافية التي يعيش فيها من حيث للتضاريس الطبيعية والنشاطات الإنسانية.

والملاحظة أساسية وضرورية أيضاً بالنسبة لدراسة المناطق البعيدة التي يتعذر على الطلبة مشاهدتها فعلياً، وهنا يمكن أن تتم الملاحظة بمساعدة الوسائل التعليمية (وسائل الإيضاح) كالصور والرسوم والخرائط والكرات الأرضية.

والتدريس المبني على المشاهدة والملاحظة يستلزم تدريباً منتظماً متصلاً في الملاحظة. ومن الخطأ ان تقتصر الملاحظة على الحقائق غير العادية والمناظر الغربية العجيبة مهما كانت رائعة خلابة او شاعرية، ومن الخطأ أيضاً ان تقتصر على اكبر الشلالات او النصب التذكارية أو المعالم الهامة من كل نوع. فالأمور التي يتوجب على المدرس او المعلم ان يؤكدّها هي الأشياء العادية والمناظر التي يراها الطلاب في حياته اليومية مهما كانت مألوقة.

وبالاختصار يجب ان نتخطى حدود الملاحظة الضيقة وان نتحاشى إعطاء طلابنا الجغرافية على شكل (الكتاب الدليل). ونعرب على العكس من

ذلك ان نوجه انتباههم الى الملامح المميزة للمناظر الطبيعية ولما يقع في مؤخرة هذه المناظر.

ويجب أن تتركز تعليقات المعلم على مظاهر التكيف بالبيئة او على الأساليب المستخدمة في علاج المشاكل التي تنشأ عن ذلك. فعندما يدرّب المعلم طلابه على الملاحظة والمشاركة فإنه بذلك يطور ملكة للتفد عندهم ويعلمهم ان ينظروا الى الأمور نظرة فاحصة مميزة وألا ينصرفوا في تيار الإعجاب الأعلى بل ان يفكروا بأنفسهم تفكيراً يستند إلى الحقائق والمعلومات التي يعرفونها وبالاختصار، ان يتفاعلوا مع هذه المظاهر وهذا الاتجاه يربى الروح التي تبعث على البحث العلمي. ويثير في الصغار الرغبة في ان يسهموا في مجال البحث العلمي في المستقبل.

ب. الذاكرة والمخيلة:

لقد انتهى الزمن الذي كانت فيه رسالة الجغرافية إنباء الذاكرة اللفظية زمن ان كان التعليم عبارة عن استظهار قوائم أسماء لا حصر لها. فقد أهمل المربون هذه الفكرة غير انه لا بد من القول بأن تعلم للجغرافية لا يمكن ان يتم بشكل صحيح بدون الحد الأدنى الضروري من استظهار أسماء الأماكن والبلاد واللامح الجغرافية واستظهار هذه الأسماء يساعد على تعيين مواقع كمعالم مرشدة على الخرائط والصور. وبهذه الطريقة تنمو ذاكرة الطفل البصرية عن طريق تعلم الاصطلاحات الجغرافية في موقعها الدقيق على الرسوم والخرائط والأطالس، وينتج عن هذه العملية العقلية، الاستظهار عن طريق المشاهدة والملاحظة.

وبالإضافة لذلك يقدم تدريس الجغرافية للكثير في سبيل تطوير المخيلة وأغنائها. فتذكر مناظر من بقاع العالم المختلفة يتطلب من الطلاب جهد خيال متصل وابتداء من الصور التي يراها الطلاب والقصص التي يقرأها،

والأوصاف والتغيرات التي يقولها له المعلم تتكون لدى الطالب طبيعياً بصورة عقلية للعالم، على أنه يجب أن تكون هذه الصورة لقرب ما تكون للواقع حتى يتجنب الطلاب المبالغة والأوهام غير المعقولة. وعلى ذلك يكون للجغرافية أثر صحي مفيد في تسهيل عمل الذاكرة عند الأطفال بتطوير ذاكرتهم البصرية وأثار مخيلتهم. وكبح جماح هذا الخيال عن أن ينطلق الى مدى بعيد.

ج. الحكم التحلي والتعليل:

تتمو قوى التمييز عند الطالب بازدياد تركيزه على ملاحظة الحقائق وتسجيلها عقلياً وغاية تكريس الجغرافية الثابتة هي أن تتواجد عند الطلاب الخصائص والملاحم المميزة لظاهرة جغرافية ما او موقع أو سلسلة من الحقائق او المناظر ذات الصلة ببعضها وفضل وسيلة لتحقيق ذلك هي التقدم على مراحل كالتالي:

١. يدرّب الطالب على التحليل والمقارنة والموازنة والتصنيف حتى تثبت فيه الإحساس بالعلاقات والصلات ونقوده على التساؤل والى البحث عن أسباب الأشياء (لماذا) متى علمت الحقائق ذات الصلة.
٢. يقاد الى التعرف والاستدلال على الترابط بين الأشياء والأسباب متى كان ذلك ممكناً.
٣. يخطط تعليم الجغرافية بحيث أن الطالب في بحثه عن (لماذا) لا يغفل وجود مستويات مختلفة للأسباب ولا يتوقف عند أي من هذه المستويات.
٤. يعلم الطلاب أن يدخل في حسابه واعتباره كما تفعل الجغرافية العلمية، جميع القوى الطبيعية والمادية وكذلك إرادة الإنسان وسلوكه غير العقلي وحاجات الحياة الخ. وباختصار، فإن تعليمه يجب أن يعود على التفكير بالإضافة الى الملاحظة جغرافياً.

هـ. غرس النظرة الجغرافية:

نتيجة لكل هذا تعطي الجغرافية للتلميذ فكرة عقلية عن الحيز المادي بكل ما فيه من محسوسات وتعتد وهذه الفكرة العقلية تتألف من سلسلة كاملة من المكونات والأجزاء وبعض مكوناتها يمكن التعرف عليها و تفهمها بسرعة ويسر بينما البعض الآخر يتطلب عملاً متعباً ودقيقاً.

وهكذا يكتسب التلميذ بصيرة تمكنه من ان ينظر الى الاشياء نظرة شاملة مبنية على فهم العلاقات التي تربط الظواهر ببعضها ضمن لفكرة الكلية التي تكون هذه الظواهر أجزاءها.

وهذه العملية ستساعد التلميذ على ان يسرى مشاكل اليوم الحاضر ويكون إحكاما صحيحه على الحلول المقترحة لهذه المشاكل او على الفهم في اقتراح أي منها.

وإذا ما تمكن الطلاب من النظرة الجغرافية يصبح بوسعهم ان يتخذ موقفاً إيجابياً من العالم الممتد أمام ناظريه وهذا سيجعل رحلاته وأسفاره مصدر تعليم له وأكثر متعة.

ثالثاً: طبيعة تعليم الجغرافية

تعريف متناقضة الجغرافية:

خلاقاً للعلوم الأخرى (كالفيزياء او الكيمياء او العلوم الإنسانية) ذات الأهداف المحددة، واضحة للتعريف بشكل متفق عليه عالمياً، نجد الجغرافية ذات تعريف عديدة مختلفة اختلافاً بيناً باختلاف شخصيات الجغرافيين وأمزجتهم.

ولعله الأسهل ان نعرف الجغرافي او الروح الجغرافية من ان نعرف الجغرافية نفسها. وتعريف الجغرافية مهمة لا يحاولها كثير من الجغرافيين.

ومهما كان عمر طلبته فان على مدرس الجغرافية ان يكون لنفسه صورة ذهنية واضحة الى أقصى حد ممكن لما يريد ان يدرسه. كما يجب ان يكون هناك قدر ثابت وأسلوب مشترك الى حد ما في تعليم الجغرافية في جميع صفوف مدارس العالم. على انه من غير المحتمل ان نصل الى القدر والأسلوب المشترك الذي يستطيعه معلمو الكيمياء عندما يتكلمون عن الأكسجين مثلاً.

على انه بالرغم من ذلك، يجب ان ننتبه الى ان تعليم الجغرافية لا تقتضيه الملامح المميزة وليس عاجزاً عن الإسهام بقسطه الخاص. غير أن كثيراً ما يكون الذي يعلم على انه جغرافية أما مجموعة حقائق يقصد منها إعطاء صورة كاملة لقارة او دولة او إقليم. او سلسلة من التقدمات في مواضيع متخصصة كعلم المناخ والنبات او الإحصاء الحيوي او الاقتصاد السياسي او الاجتماع.

ويمكننا القول أن تدريس الجغرافية يتأرجح بين هذين الطرفين النقيضين ففي المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة يكون الاتجاه في الغالب نحو الطرف الأول. وبذا تصبح الصورة المعطاة عبارة عن كتالوج للمنتجات وقوائم بأسماء الأنهار والجبال والمدن والدول. وهذه المعلومات بالطبع ليست عديمة الفائدة فمن المفيد أن يتعلم الأطفال أسماء سلاسل الجبال العظيمة والمدن الهامة والمنتجات الرئيسية للدول القريبة والبعيدة ولو ان تعلم الجغرافيا يقتصر على قوائم كهذه لا مكن استبدال المدرس بوسائل أفضل كالكاموس او دليل الأطلس الجغرافي.

ونجد الاتجاه الثاني يشكل أكثر في المرحلة الثانوية فبدلاً من غرس روح البناء العقلي وتحديد المواقع وترابط الأسباب بمسبباتها وهي التي تميز الجغرافية نجد أن هناك طفرات متكررة خارج ميدان الجغرافية الحقيقي حتى

يمكن تزويد الطلاب بالحقائق المتعلقة بالمناحي الاقتصادية والاجتماعية والإحصائية الحيوية وغيرها من المسائل.

وقد يكون هذا أمراً مفهوماً له مبرراته، ذلك لأن التعليم في معظم الدول لا يفسح المجال في المنهج المدرسي أمام تدريس العلوم الاجتماعية أو الاقتصادية ولا تخصص لها حصص في الجدول المدرسي. وبذا لا يكون لغير معلم الجغرافية أن يتعرض لها. ومن المؤسف أن يضطر معلم الجغرافية لذلك على حساب تدريس الجغرافية نفسها.

والعلوم التي كان الجغرافيون في السابق يعتبرونها ثانوية أو مساعدة في تعليم الجغرافية قد تطورت إلى علوم رئيسية مستقلة غير أنها ما زالت ذا علاقة بالجغرافية ومن المؤكد أنه يمكن الافتراض بأن أياً من معلمي الجغرافية لا يعتقد ذلك.

ومن هنا يتضح أن تعليم الجغرافية يجب ألا يعكس بأي حال من الأحوال اتجاه (الكتالوج الجغرافي) كما يجب ألا تصبح الجغرافية مجرد مقدمات أو سلم للوصول إلى علوم أخرى.

ومن زاوية أخرى أيضاً يتعرض معلم الجغرافية باستمرار لقوى تبعده عن هدفه. فتعدد مصادر المعلومات واختلافها، والتقدم السريع الذي تحققه العلوم الطبيعية والإنسانية، والطبيعة غير الجغرافية التي تتميز بها المعالجات والاستطلاعات في المجلات والصحف والكتب السنوية هي التي يستمد منها معلم الجغرافية وسائله التعليمية ومعلوماته، كل ذلك يشكل خطراً يمكن أن يشوه دروس الجغرافية ويجعلها تبدو غير طبيعية. وإذا فعلى معلم الجغرافية أن يبعد خطر عدم الواقعية بالرجوع باستمرار للأسس الأساسية للموضوع الذي يدرسه.

وهذا هو السبب في انه من المفيد. بينما تستمر الجغرافية ضمن حدود مرنة، أن تتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية التي يجب أن يدور حولها تدريس الجغرافية.

أن التعاريف والمفاهيم المختلفة المتعلقة بالجغرافية يمكن اختزالها إلى ثلاثة أشكال رئيسة جميعها جغرافية للروح حقاً. وهذه الأشكال هي:

١. الجغرافية كعلم بنائي أو تركيبي.
٢. الجغرافية كدراسة لعلاقات الظواهر المكانية.
٣. الجغرافية كعلم استعمال الأرض والإفادة منها.

١. الجغرافية كعلم بنائي أو تركيبي:

سواء أكان موضوع البحث يتعلق بالجغرافية العامة (مثل التضاريس الصخرية أو الغابات الاستوائية أو سكان العالم) أو كان يتعلق بالجغرافية الإقليمية (كالقارة و الدولة أو إقليم اصغر) ينبغي أن يكون هدف المعلم إظهار مناحي الموضوع كافة من جميع جوانبه، وأن يقدم صورة كاملة كأحسن ما يستطيع. ويجب أن يحلل على التوالي مختلف العوامل والظواهر المتعددة التي تشاهد في منطقة معينة أو تكون موجودة بالشكل الذي هي عليه، وسبب اتساع مداها إلى الحد الذي هي عليه، وسبب لتساع مداها إلى الحد الذي وصل إليه، وكيف تطورت زماناً ومكاناً والنتائج من جميع الأنواع التي تنتج عنها.

وعرض للموضوع بهذا الشكل يعطي الطلاب معرفة كاملة متزنة عن الإقليم أو عن أحد ملامح الجغرافية العامة.

على انه يجب إيضاح الأخطار التي تنجم عن أسلوب التدريس هذا، فما ينبغي ان يلفت الانتباه إلى صفة البناء الجغرافي المميزة. ويمكن الخطر الرئيس في السماح للبناء العقلي ان يصبح موسوعة.

إذا ان تدرّيس جغرافية إقليم او بلد ما يبدأ عادة بدراسة جيولوجية سطحه وتضاريسه وينتهي بمشاكله الاقتصادية او بتحليل لتجاربه الخارجية. وبين هذين الطرفين (البداية والنهاية) تستنزف وتدرس جميع الحقائق والمعلومات لا يكون بنفسه صورة جغرافية للإقليم، لان الصفة المميزة لتعليم الجغرافية، هي تحليل العلاقات بين الظواهر فبدلاً من دراستها كظواهر مستقلة منفصلة يجب على الجغرافي ان يظهر أنها تعتمد على بعضها وتتفاعل فيما بينها بطرق مختلفة متعددة.

وكل حقيقة جغرافية لا تكون نتيجة لسبب واحد بل لسلسلة من الأسباب، فمثلاً تنتج تضاريس السطح من عوامل للنحت، وغالباً ما تكون من أنواع مختلفة متعددة التي تؤثر على تركيب جيولوجي معين. كما ان كمية الماء في نهر ما وتغيراتها الموسمية يقررها العديد من عوامل التربة والعوامل الجيولوجية والمناخية والطبوغرافية.

ويجب ان يتعرف طلاب للصف تدريجياً الى المفهوم، بان الحقائق التي تبدو بسيطة ظاهرياً هي في الحقيقة معقدة ومتراكبة فيما بينها.

والتركيب او البناء الجغرافي لا يحقق غايته الكاملة إلا عندما يوضح الترابط والاعتماد المتبادل بين حقائق الطبيعة وحقائق الحياة الإنسانية. والعلاقات الوثيقة ذات الأثر المتبادل فيما بينها، ثم عندما يوضح بعد ذلك اثر الانسان والطبيعة كل على حدة في تشكيل ملامح الحقائق التي تدرس والأسباب التي أنتجتها.

وفي الجغرافية العامة تنتج الاستعارة المتعددة من العلوم الأخرى القريبة منها ميلاً للتضحية بوصف الحقائق في سبيل شرح أسبابها.

ففي دراسة المناخ على سبيل المثال. تحتل ان يعالج موضوع حركة الهواء الجوي بتفصيل يؤدي الى إهمال معلومات المناخ الفعلية، غير ان القيمة

الجغرافية لهذه الدراسة تكمن فقط في النتائج المناخية لحركة الهواء الجوي مثل درجات الحرارة ومعدل سقوط المطر، والفصول والانحرافات عن المتوسط وأنواع حالات الجو.

مثل ذلك، في دراسة تضاريس سطح الأرض، هناك خطر من ان يدفع تقدم الجغرافية التركيبية للمعلم كالتوسع في العمليات التي كونت التضاريس وبذا يضطر للمرور سريعاً بوصف أنواع هذه التضاريس وأشكالها.

وحتى تكون الجغرافية النباتية جذيرة باسمها حقيقة لا بد من ان توجه نحو هدف محدد لا مجرد الإحاطة بإقليم ما إحاطة شاملة ان هدفها الحقيقي يجب أن يكون وصف وتفسير المواقع الطبيعية في الأوساط او البيئات الجغرافية المختلفة، الطبيعي منها والإنساني على سطح هذه الأرض.

٢. الجغرافية كدراسة للعلاقات المكانية بين الظواهر:

تعتبر الجغرافية دوماً الموضوع الذي يدرس تحديد أماكن الظواهر، وهي التي تصف وتفسر للتمييز بين أماكن سطح الأرض، ويجب ان ينعكس في كل تعليم للجغرافية هاتان الواجهتان المتكاملتان أي تحديد المكان وتميز الظواهر في المنطقة.

أ. تجديد المكان:

بالنسبة لتحديد المكان فكل الظواهر على سطح الأرض مكان. وتتميز الظواهر بتوزيع معين وبأن لها امتداداً معيناً. ففي مجال او منطقة ظاهرة ما، قد يكون توزيعها فيه متناسقاً (كالتشكيلات النباتية ونوع التربة)، وقد يكون مختلف الكثافة والشدّة (مثل كثافات السكان والمدى الثقافي). ولعله من المهم جداً ان توصف هذه الخصائص حتى يمكن فيما بعد تقرير أسبابها.

وعلى سبيل المثال نقول ان وجود كثافات سكان عالية في إفريقيا لا يمكن تفسيره إذا لم يحدد مكان تلك البقاع كثيفة السكان بدقة، ولم نوضح في

الإطار، علاقاتها بالعوامل التي سببتها والتي قد تكون عوامل ذات خصائص طبيعية أو إنسانية أو اقتصادية، وبالمثل يجب أن نعطي الجغرافية الإقليمية الطلاب الطراز الذي يحد بموجبه مكان الظواهر الكبرى.

وبدون مساعدة الخرائط والرجوع المستمر إليها، وما لم يهتم باستمرار بتحديد الظواهر وإثبات مكانها، يكمن الخطر في أن تصبح الجغرافية الإقليمية علماً مجرداً غير حقيقي. ولا يكفي أبداً أن يعرف المرء أن هناك جبلاً وأنهاراً وغابات وأراضي زراعية بل يجب أن يحدد مكانها وتوضع ضمن الإطار العام. في مكانها المناسب بالنسبة لبعضها البعض.

ب. تمييز الظواهر في المنطقة:

جنباً إلى جنب مع اعتبار تحديد مكان ظاهرة ما، يجب على الجغرافي أن يكرس اهتمامه للعلاقات القائمة بين مختلف الظواهر الموجودة في مكان أو حيز معين فوجود غابة أو نهر أو قرية في مكان ما، يكون بالضرورة ذا علاقة بعناصر جغرافية أخرى تواجد مع هذه في ذلك المكان (مثل كمية معينة من المطر، والمراعي، والمنحدرات، ووجود مدينة).

ويمكن أن يكون تواجد العلاقات بين مختلف الظواهر وليد صدفة، فمثلاً ليست هناك علاقة سببية بين كمية سقوط المطر أو خصب التربة أو وجود قرية وبين وجود معدن الحديد أو النحاس. على أن العلاقة السببية واعتماد كل عامل على الآخر في سلسلة من الحلقات تظهر في الظروف المتعلقة بالتعدين في المنجم. كالمدة التي انقضت منذ أن بدأت عمليات التعدين، وسهولة أو صعوبة استخراج المادة الخام ونقلها وتصنيعها محلياً وإيجاد واستجار العمال.

وبالمثل يسبب وجود المعدن الخام، بمجرد عمليات استخراجه وتعدينه تغيرات في المكان الذي توجد فيه كنمو الصناعات وتطور مساكن على شكل قرى مناجم، واجتذاب أعداد من المزارعين للعمل كعمال في المناجم، وتغير

أنواع المحاصيل التي تزرع وإزالة الغابات وبناء الطرق والسكك الحديدية وتغير نسبة كثافة السكان.

وبشكل عام يمكننا القول ان هذه العلاقات المتبادلة يمكن ملاحظتها دوماً بدرجات متفاوتة في الظواهر التي تدرس في الجغرافية كالعلاقات بين ظواهر الطبيعية (المناخ التربة، والمناخ النبات، والتضاريس والمناخ) والعلاقات بين الظواهر الإنسانية والاقتصادية والعلاقات بين الظواهر الطبيعية والإنسانية.

وواضح أن على مدرس الجغرافية ان يولي العلاقات الأخيرة جل اهتمامه ويعالجها بكل دقة وتفصيل ذلك انه في درس الجغرافية فقط يتعلم الطلاب ان يجمعوا في مجموعات العلاقات المكانية والزمانية التي توجد بين البيئات الطبيعية وأنماط المدنيات وان يزنوا العوامل الطبيعية والإنسانية في مواقعها الطبيعية وان يقيموا تأثيرها المتبادل على بعضها لبعض.

وفي تدريس الجغرافية يجب ان تعرض الأوضاع الحقيقية، فالمجموعات الإنسانية والنشاطات الاقتصادية لا يجوز مطلقاً ان تفصل عما يحيط بها فعلاً بل يجب دوماً ان يعاد تضمينها لبيئتها.

ويجب ان يبدأ تدريس الجغرافية بأمثلة عن العلاقات سهلة الفهم وبأنماط جغرافية بسيطة- وهذا هو السبب في ان المهم في تعليم الجغرافية هو عرض وتقديم هذين الاتجاهين المتكاملين أي الاتجاه (الأنماط الجغرافية) واتجاه (تحديد المكان والمدى وطرز التوزيع).

٣. الجغرافية كعلم استعمال الأرض:

أ. علم المواقع الطبيعية:

عند مقارنة تعاريف الجغرافية التي قدمها كبار جغرافي العالم، يلاحظ بشكل واضح تقاربها، فقد قيل إن الجغرافية هي علم المواقع الطبيعية، او الوصف التفسيري للمواقع الطبيعية.

وقد وجه نقد الى مبنى هذا التعريف لا الى معناه من زاويتين:

فمن زاوية ينتقد البعض التعريف بأنه يحدد تحديداً ضيقاً ميدان الجغرافية ويقصره على مجرد الوصف.

ومن زاوية أخرى يقال بأن المعاني الضمنية من فنية وسياحية تحكمه (مواقع طبيعية) يجعلها غير مناسبة للاستعمال العلمي. وفوق ذلك فإن هذه الكلمة في بعض اللغات تعني أيضاً إقليماً ما قد يسبب خطر سوء الفهم واضطراب المعنى.

غير أن كلا الانتقادين غير صحيح، ومع أنه قد يصاغ تعريف الجغرافية بشكل آخر إلا إن المعنى يبقى دون تغيير. فكل موقع طبيعي هو تعبير عن نوع معين من التنظيم المكاني، سواء أكان تلقائياً أو متعمداً شعورياً أم غير شعوري. فحيثما كانت هناك أصلاً بيئة طبيعية ذات خصائص محدودة معينة وجاءها الإنسان سواء حديثاً أم في الماضي البعيد فقد حولها إما جزئياً أو كلياً إلى موقع طبيعي ذي صبغة إنسانية.

وفي هذه الحالات نرى أن الناس قد نظموا هذه البيئات أو الأماكن بشكل يتفق وحاجاتهم ويتناسب مع أساليب معاشهم وإمكاناتهم. فنجد إن الناس قد احتلوا مكاناً ما ونموه فيما بينهم واستثمروه بإزالة ما كان عليه أو ما كان ينمو فيه ويحفر القنوات وإعداد الأراضي واختيار مواقع لمزارعهم وقراهم ومنهم وبالاختصار يكونون قد استغلوا هذا المكان من أجل منتوجاتهم وصناعاتهم.

ب. المواقع الطبيعية تعبير عن المدينة:

وهكذا فإن الموقع الطبيعي إذا تدخل فيه الإنسان يكون في الحقيقة التعبير الجغرافي المرئي لمدينة ما، وجميع حياتها الاقتصادية والاجتماعية. والمواقع الطبيعية ذات الصبغة الإنسانية ليست ثابتة جامدة بل تتطور وتتغير نتيجة للاصلاحات الزراعية ونشوء المدن ونموها وبناء شبكات ونظم مواصلات جديدة والطريقة التي ينظم بها الناس حيزا أو مكاناً ويستخدمونه

ويسيطرون على القوى الطبيعية الموجودة في داخله تلقي ضوء على طبيعة علاقاتهم ببيئتهم الطبيعية وتوضح التحورات التي ادخلوها عليها. ويمكن تدريس موضوع تحليل استغلال الأرض في جميع مستويات المدرسة مبتدئين بالمنظر أو الموقع الطبيعي المحلي دارسين ملامحه والتغيرات الحديثة التي طرأت عليه. وهنا أيضاً يدرك التلاميذ مدى تعقد الظواهر واعتمادها على بعضها البعض. ويمكن من خلال توفر وسائل الإيضاح عرض المواقع الطبيعية لجميع بلاد العالم وشرحها وتفسيرها.

طرائق وأساليب تدريس الجغرافية

رابعاً-طريقة التدريس:

١. مفهوم الطريقة وأهميتها:

يستخدم لفظ (طريقة) في التربية عادة للتعبير عن مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه للتلاميذ وتضم الطريقة عادة، عديداً من الأنشطة والإجراءات مثل القراءة والمناقشة والتشجيع والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتكرار والتفسير والقراءة الصامتة والجهريّة واستخدام السبورات والوسائل التعليمية وغيرها. وحينما تشمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة أو الإجراءات فإنها ليست قصراً عليها، بل ربما يأخذ بها المدرس خلال استخدامه الطريقة، أو طرّقاً أخرى، علاوة على أنشطة وإجراءات أخرى لم يأخذ بها في أثناء استخدامه للطريقة الأولى وهكذا.

وتعد عملية الربط بين هذه الأنشطة والإجراءات في أثناء عملية التدريس من صميم مسؤولية المدرس، وعلى ذلك فإنه يمكن القول بأن الطريقة أو الطرق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم الجوانب العملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بمهنة التدريس.

ويلاحظ ان كثيرين ينظرون إلى المصطلحين، تدريس وتعليم، على انهما متطابقان وهما في الواقع ليسا كذلك فالفرد قد يتعلم دون ان يتعرض للتدريس، فالتدريس هو الإجراء أو الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع التلاميذ بقصد جعل التعلم سهلاً ميسوراً، وعلى ذلك فإن التعلم هو النتيجة للتدريس، أي ان نجاح المدرس أو فشله في التدريس يؤدي الى نتائج تتراوح بين درجات السلب والإيجاب تبدو واضحة في حلول التلاميذ في الكم المتعلم ونوعيته.

٢. العوامل المؤثرة في اختيارها:

هناك عوامل عديدة تحدد الطرق والأساليب التي يختارها المدرس
لنتناول منهج التدريس، وهذه العوامل هي:

أولاً- أهداف الدرس:

ذلك ان طريقة التدريس المتبعة هي الأداة التي يستخدمها المدرس
لبلوغ تلك الأهداف فإن كان الهدف من تدريس أحد دروس الجغرافيا هو
معرفة حقائق معينة عن مناخ قارة أوروبا في الصيف والشتاء فإن طريقتيه
ستختلف دون شك عن مدرس آخر يهدف من هذا الدرس الى مقارنة مناخ تلك
القارة بقارة أخرى او الإستنتاج او الخروج بتعميمات.

ولذلك فإن من الضروري ان يعنى المدرس بتحديد أهداف كل درس من
الدروس التي يعدها في إطار الموضوع الذي ينتمي إليه على ان يكون ذلك
التحديد واضحاً لا غموض فيه ولن يضع تلك الأهداف في صورة سلوك أو أداء
يبدو واضحاً ملموساً لدى التلميذ في نهاية الدروس، وان تكون تلك الأهداف
قريبة المنال وملائمة لقدرات ومستوى التلاميذ، مما يساعد على تحديد طريقتيه
في التدريس وتحديد عناصرها تحديداً واضحاً وديقاً، ولعل ذلك يوضح لنا ان
المدرس الناجح لا يلتزم بطريقة واحدة.

ثانياً- مستوى التلاميذ:

ان طريقة ما قد تكون مناسبة للتدريس في سن السادسة او السابعة بينما
لا تصلح تلك الطريقة للتدريس لتلاميذ اكبر سناً، كما ان الطريقة التي تصلح في
صف ما قد لا تصلح في صف آخر من نفس الصف الدراسي، فكل تلميذ
خبراته السابقة وقدراته المميزة ومستوى نضجه، وبالتالي، فإن تركيب صف
دراسي غالباً ما يختلف عن تركيب الصفوف الأخرى، مما يفرض اختلاف
طريقة التدريس في صف ما عن غيره من الصفوف. وإذا كانت خبرات التلاميذ

السابقة وقدراتهم ومستوى نضجهم تعد عوامل رئيسية في تحديد طريقة التدريس فإن المدرس مطالب بأن يكون لديه القدرة على معرفة ما يناسب التلاميذ وما لا يناسبهم ومعرفة مستوى صعوبة أو سهولة الخبرات الجديدة التي يقدمها إلى التلاميذ ومدى ارتباطها بخبراتهم السابقة وإمكانية الاستفادة منها عند تقديم خبرات جديدة أخرى في المستقبل.

ثالثا - تنظيم المنهج:

إن أسلوب المنهج يعد مسؤولا مسؤولية مباشرة عن الطريقة أو الطرق التي يستخدمها المدرس في أثناء التدريس، فإذا كان المنهج منظما على أساس مشكلات أو تعيينات فإن ذلك يفرض طريقة في التدريس تختلف عما تتطلبه تنظيمات أخرى وفي الحالتين لا يستطيع المدرس أن يقتصر في التدريس على أسلوب الإلقاء. وإذا كان المنهج منظما على أساس مواد دراسية منفصلة فإن ذلك يفرض على المدرس أن يعتمد في معظم تدريسه على الإلقاء وعدم مراعاة نشاط التلاميذ وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم.

رابعا - الوسائل التعليمية المتبعة:

كثيرا ما تؤدي قلة الوسائل التعليمية وتنوعها في المدرسة إلى الحيلولة دون استخدام طريقة معينة، فحينما يفضل المدرس في العثور على فيلم تعليمي عن الإمكانيات الاقتصادية للعالم العربي ليستعين به في تدريسه، فإنه يجد نفسه مضطرا لاتباع طريقة أخرى لا تقتضي استخدام هذا الفيلم بينما إذا توفر له هذا الفيلم التعليمي فإنه سيقوم بعرضه والتعليق عليه ومناقشة محتواه وبيان علاقته بمادة للدرس وإعداد التقارير والدروس المستفادة منه وعلى ذلك يمكن القول بأن نقص الوسائل التعليمية في المدرسة قد يؤدي إلى تعطيل جهود المدرس الناجح ويصيبه بالفقر وفقدان الاهتمام بالعملية التعليمية. على حين أن توفر الوسائل وتنوعها بالمدرسة يفسح له المجال لاستخدامها والاستفادة منها في التدريس إلا أن

توفرها وتتوعها قد لا يؤيدان الى النتيجة المرغوب فيها لان استخدام الوسائل في التدريس على نحو طيب، إنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المدرس ومدى اقتناعه بعمله وفلسفته ومستوى إعداده قبل التحاقه بالمهنة ومستوى تدريبه في أثناء الخدمة.

خامساً - إمكانات البيئة المحلية:

البيئة المحلية هي المختبر الحقيقي الذي ينبغي أن يفتح عليه التدريس مما يساعد على اكتساب التلاميذ معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات قد لا يكون من اليسير إكسابهم إياها من خلال الكتاب المدرسي أو القراءات الخارجية أو الخرائط والأفلام وغيرها من الوسائل التعليمية، خاصة وأن البيئة المحلية تحتوي، فضلاً عن العناصر المادية، عناصر ثقافية متعددة وعلاقات بشرية متنوعة تربط بينها وبين غيرها من البيئات.

ومعنى ذلك أن الطريقة أو الطريق التي يختارها المدرس تتأثر بمدى توفر الظواهر التي تتصل بالمواد التي تدرس وفق المناهج، فالبيئة الريفية تحتوي على العديد من النباتات والأراضي المنبسطة وقد تظهر بها أطراف الصحراء، كما تحتوي على منتجات زراعية متنوعة، وكذلك بيئة المدن فنجد لها تحتوي على وسائل المواصلات والمناطق والمعارض والقيم والعلاقات الإنسانية.

سادساً: القراءات الخارجية والمصادر الأصلية:

إن توفر القراءات الخارجية - سواء للمدرس أو التلميذ، وكذلك المصادر الأصلية يجعل المدرس قادراً على استخدام طرق وأساليب معينة في التدريس لا يستطيع استخدامها في حالة عدم توفرها فإذا كان المنهج يهدف ضمن ما يهدف إليه، إلى اكتساب التلاميذ القدرة على التفكير الناقد فإن المدرس كثيراً ما سيجد نفسه في حاجة إلى العديد من القراءات الخارجية والمصادر

الأصلية لتدريب التلاميذ على المقارنة والتحليل والتفسير والاستنتاج وغيرها، مما يساعد بصورة مباشرة أو غير مباشرة في إكساب مهارة التفكير الناقد. ولعل ذلك يظهر أهمية المكتبة المدرسية ومكتبة الفصل وما تحتويه من كتب ومراجع ومصادر أصلية، وصور ومجلات، وصحف ورؤيات، وغيرها مما يفسح المجال للمدرس للتفكير والتنوع في استخدام القراءات والمصادر المتاحة في التدريس.

سابعاً - نمط الإدارة المدرسية:

إن مدير المدرسة له دور رئيسي في تنفيذ البرنامج سواء بوصفه مربياً متخصصاً أو مواطناً، كما وإن مسؤولياته متابعة العملية التعليمية في المدرسة وتأييد كل جديد يسعى المدرسون إلى الأخذ به وتجريبه من طرق تدريس ووسائل تعليمية أو أنشطة، سواء داخل المدرسة أو خارجها. وهو يستطيع أن يقوم بدوره في هذا الشأن عن طريق الاطلاع الدائم على المستجدات في هذا المجال بحيث يكون بحق قيادة تربوية قادرة على مساعدة وتوجيه المدرسين في أثناء ممارستهم للمهنة، كما أنه مطالب بتوفير الوسائل التعليمية اللازمة مثل الصحف والمجلات والروايات العربية والأجنبية والكتب والمراجع والأطالس والخرائط وإن كان ذلك لا يعفي المدرس من القيام بجهده في هذا السبيل، ولكن لا بد من التجاوب بين المدير والمدرس وتشجيعه وتذليل العقبات التي تقف في سبيله.

ثامناً - الإشراف الفني:

يمكن تحديد الوظيفة الرئيسية للمشرف الاختصاصي في العمل على مساعدة المدرسين على النحو الذي يزيد من قدرتهم ويرفع مستوى كفاءتهم في أداء العمل المدرسي، وخاصة، عملية التدريس مما يظهر أثره في النهاية على تعليم التلاميذ.

والمشرف كقيادة تربوية له تأثير قوي على المدرس، فإذا توفر الفهم الواضح لفلسفة عمله ومهنته وحدودها، أصبح قادراً على رفع مستوى المدرس علمياً ومهنياً وتحفيز طاقاته وتحفيزه على العمل والابتكار بينما نجد ان المشرف إذا كرس كل جهده على تصيد أخطاء المدرس ومحاسبته عليها وفرض تعليماته، والتقييد في الأمور الشكلية، فإنه سيكون غالباً مجرد سيف مسلط على الرقاب يؤدي في النهاية الى تجميد طرق التدريس وتعطيل الجهود وقتل روح العمل والابتكار.

من ذلك يبدو ان مدى فهم المشرف لحدود وظيفته وطبيعته، إنما يؤثر، بل ويحدد طرق التدريس التي يستخدمها المدرس في تدريسه مما يؤدي في كثير من الأحيان الى فشل للتدريس في بلوغ أهداف المنهج.

ثاسعاً - التنظيم المدرسي:

يكون أسلوب التنظيم غالباً من العوامل الرئيسة التي تؤدي الى نجاح المدرس في مهمته كما انه كثيراً ما يكون أحد العوامل المعوقة في هذا الشأن ويبدو ذلك في:

١. عدد التلاميذ في الصف الواحد.
٢. الأسلوب المتبع في تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على الفصول.
٣. الوقت المخصص لتدريس المادة.
٤. عدد الحصص التي يكلف بها المدرس.
٥. إمكانيات الإظلام التام لحجرة الدراسة لعرض الأفلام.
٦. تنظيم الجدول المدرسي.
٧. التجاوب بين المدرسين والإدارة المدرسية والإشراف.

٣. مميزات الطريقة الجيدة:

تمتاز الطريقة الجيدة باستنادها إلى الأمور الآتية:

١. الطريقة الجيدة هي التي تستند على طرق التعليم وقوانينه.
 - أ. التعلم بالعمل والملاحظة والمشاهدة، والتبصير بالتجربة والخطأ.
 - ب. الاعتراف بأن الأولاد عامل رئيسي في التعلم.
 - ج. الفعالية الذاتية ضرورية للتعلم وإن الفرد يتعلم بالخبرة والتجربة.
٢. الطريقة الجيدة هي التي تراعي صحة الطالب العقلية وتتضمن مراعاة ما يلي:

- أ. عدم تخويف الطلاب وتهديدهم أو إقلاقهم.
 - ب. تنمية الانضباط الذاتي وتجنب القسوة وللشدة المتناهية.
 - ج. عدم تهديدهم بالدرجات وإنقاصها وترسيبهم وما إلى ذلك.
 - د. خلق رغبة للعمل في الطلاب وللتعاون فيما بينهم.
٣. اختلافها باختلاف سن الطلبة ومراحل نموهم ومدى رقيهم العقلي.
 ٤. مراعاة للأهداف التربوية التي تستهدفها من التعليم واختلافها.
 ٥. مراعاتها لطبيعية مادة الدرس والمواضيع الدراسية.
 ٦. مراعاتها لما يتيسر لدى المدرس من وسائل تعليمية ووسائل التنشئة والنماذج المطلوبة في بعض الدروس.
 ٧. صلاحيتها للتكيف والتكيف إذا اقتضت الظروف الصعبة الطارئة لذلك، وبعبارة أخرى مرونتها.
 ٨. أخيراً تمتاز الطريقة الجيدة في التدريس بكونها معدة ومنظمة حسب الوقت المخصص ومستقاة من شخصية المدرس وإبداعه، فكل مدرس يدرس الدرس نفسه بطريقة غير الطريقة التي يتبعها آخر طبقاً لخبراته وتجاربته وشخصيته.

يظهر لنا من المميزات للمار ذكرها أن هناك ثلاثة أمور رئيسة أساسية، على المدرس أن يضعها نصب عينيه عند تفكيره بالطريقة التي يريد اتباعها في تدريس طلابه، وهي:

١. الطالب.

٢. المادة.

٣. الأهداف التربوية والتعليمية.

فعلى المدرس قبل أن يقرر الطريقة التي يتبعها بأنه سوف يقوم بتدريس كائنات بشرية لهم ميزاتهم الخاصة وفوارقهم ولكل قابليته ورغبته وولعه وإن هذه الخصال سواء كانت طبيعية أو مكتسبة لها تأثيرها الكبير في تعلم هذا الكائن البشري.

وهناك العامل الثاني، وهي مادة الدرس، فالمدرس الذي يرمي إلى النجاح في تدريسه، عليه أن يأخذ بنظر الاعتبار طبيعة المادة التي ينوي تدريسها ويفكر بطريقة يستطيع فيها تدريسها بحيث يتلقاها الطلاب بسهولة وبدون إجهاد عقلي وفي الوقت نفسه تثير الطريقة التي يتبعها للتفكير الجيد فيهم وتحثهم على النتيج والدراسة المستمرة واستتباط المعلومات من الكتب الدراسية وغير الدراسية.

أما العامل الثالث، وهو الأهداف التربوية والتعليمية، فيجب أن يلعب دوره الكبير في انتخاب الطريقة المثلى من قبل المدرس. وإن هذه الأهداف تختلف باختلاف الأمم واختلاف نسوع الكم وتختلف باختلاف المدارس وباختلاف مراحل التعليم وتختلف باختلاف المدرس نفسه وما يرمي إليه من تدريس مادة ما.

وتلخيصنا لجميع ما تقدم، أن الطريقة في التدريس ركن من أركانه، بل أن الطريقة ساق من سيقان التربية والتعليم والساق الأخرى، هي المنهج. فلا

تستطيع عملية التعليم من السير على ساق واحد إن أهملت تلك الطريقة. فليس
للمنهج والمواضيع الدراسية أية قيمة إذا لم تنفذ بطريقة مثلى.

مصادر الفصل الأول

المصادر العربية

١. الدكتور احمد حسن الرحيم: الطريق العامة في التربية. مطبعة الآداب النجف ١٩٦٥.
٢. الدكتور احمد حسين اللقاني، برنس احمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية. عالم الكتب ط ١ ١٩٧٤.
٣. الدكتور جابر عبد الحميد جابر وآخرون: مهارات التدريس. دار النهضة المصرية ١٩٨٥.
٤. حسن ملا عثمان: طرق التدريس، مبادئ لتدريس العامة. ج ١، ج ٢ مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.
٥. سعاد جاد الله: هذا هو التدريس، منخل لإعداد المعلم. مكتب غريب بالفيجالة ١٩٧٠.
٦. الدكتور عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية. مكتبة الأنجلو المصرية ط ١ ١٩٧٧.

المصادر الأجنبية

1. Armstrong D.G (1980) social studies in secondary education. Collier Macmillan publishers London.
2. Borden, p (1976) Developments In geography teaching . Open books. London.
3. Green, j.E.(1971)“The activities of teaching” Me grow – Hill, New – York.
4. Peterson, A.D, techniques of teaching (New York, persimmon pres. vole, iii, 1965.
5. Stamford, C.D and other, social studies in the Secondary schools (New York, Me. Grow hill- Comp- 1952).
6. Tabai, H, threshers hand book for elementary social studies (London, Addison- Wesley publishing comp-1967.

الفصل الثاني

أنواع طرق التدريس.

أولاً : الطريقة الإلقائية أو طريقة المحاضرة.

ثانياً: طريقة الأسئلة (الاستجواب).

ثالثاً: طريقة المناقشة الاجتماعية.

رابعاً: طريقة مورسن أو طريقة الوحدات.

خامساً طريقة حل المشكلات.



الفصل الثاني: أنواع طرق التدريس

أولاً: الطريقة الإلقائية أو طريقة المحاضرة

١. تطور مفهوم الطريقة:

لهذه الطريقة عدة تسميات فتسمى أحياناً بالطريقة الإلقائية أو الإخبارية وحيناً بالمحاضرة وتقوم هذه الطريقة أساساً على إلقاء المعلومات وتوضيحها من قبل المدرس.

أما مهمة التلاميذ فهي الاستماع لما يلقى المدرس من المعلومات وقد يوجه المدرس خلال الدرس أو في نهايته بعض الأسئلة إلى التلاميذ من أجل التأكد من انتباههم وتتبعهم للدرس ولتعرف مدى فهمهم له، وقد يسمح المدرس أو لا يسمح بتوجيه أسئلة إليه من قبل التلاميذ تتعلق بنقاط الدرس غير الواضحة أو غير المستوعبة من قبل المتعلمين.

وللإلقاء صور، وأنماط متعددة، فهو في صورته الشكلية المنظرية (المحاضرة) يجعل المدرس مركزاً أو محور العملية التعليمية والعنصر الإيجابي الفعال فيها. هو يلقي ويشرح ويفسر الحقائق ومعلومات الدرس، ويربط بين أجزائه.

أما موقف التلاميذ في هذا الضرب من الإلقاء أو ما ندعوه بالمحاضرة فهو غالباً موقف سلبي انكالي فهم يسمعون إلى ما يقوله المدرس. وليس لهم من إسهام إيجابي فعال في أثناء الدرس.

ولكن مع ذلك كله فهناك بعض المواقف في التعليم لا يمكن الاستغناء فيها عن طريقة الإلقاء أو المحاضرة فكثيراً ما يحتاج المدرس إلى عرض فكرة لا يعرفها الطلاب ولا يستطيعون أن يتوصلوا إليها في كتبهم المقدورة أو في المراجع التي بين أيديهم إن وجدت. وقد يحتاج أيضاً إلى التأثير على

شعورهم وإثارة عواطفهم لا سيما في التدرّيس لغرض الإعجاب، فهو والحالسة هذه، لا بد وأن يلجأ إلى الإلقاء والعرض.

٢. محاسن الطريقة الإلقاءية:

أ. يتوسل المدرس عند تقديمه موضوعاً جديداً إلى الصف لا سيما إذا لم يكن هناك رابطة متينة بين العمل السابق والعمل الجديد بطريقة المحاضرات.

ب. مثيرة للشوق وباعثه على الانتباه، إذا توفرت في المحاضرات صفات خاصة تجعله قادراً على إثارة عواطف طلابه والتأثير فيهم وجلبهم إليه.

ج. تعلمنا هذه الطريقة كثيراً من حقائق الحياة التي لا يمكن التعرف إليها إلا بواسطة الأخبار أو العرض.

د. من أهم حسنات طريقة المحاضرات أنها تساعد على تقديم المعلومات الإضافية، فالمدرس بخبرته الواسعة وبأفكاره الناضجة ويحضّره الجيد يجب أن يضيف إلى المعلومات المحددة في الكتب المقررة أو في المراجع الموجودة في كتب مكتبة المدرسة الصغيرة إن وجدت.

هـ. توفر طريقة المحاضرات للمدرس، فرصة لتوضيح بعض ما جاء في الكتب المقررة وإعادة تنظيم بعض المواضيع التي عالجتها هذه الكتب معالجة ناقصة فليست للكتب المقررة التي يستعملها التلاميذ بالغة الإثقان في معالجتها للمواضيع حسب طبيعة المادة وحسب طبيعة المتعلم درجة جيدة بحيث يستغني المدرس عن تفسير ما جاء فيها وتوضيح ما غمض منها، فلا تخلوا من تقصير يصعب على التلميذ فهمه أو قد تترك التلميذ أحياناً إذا لجأ إليها. فالمدرس بتتبعه ودرسه لتلاميذه ولتقائض الكتاب المقرر يتوسل بطريقة المحاضرة لعرض ما توصل إليه على تلاميذه.

و. وأخيراً، ففائدة طريقة المحاضرات تظهر في الميزة الخالصة بها، وهي إعطاء المعلومات، فليست هناك أية طريقة يمكن بواسطتها جمع المعلومات التي يجب أن يطلع عليها التلاميذ وتقديمها بأسلوب اقتصادي غير طريقة المحاضرات.

٣. مساوئ طريقة المحاضرات (الإلقاءية):

- أ. إن طريقة المحاضرة تركز اهتمامها على المادة وحفظها وتسميعها ولا تهتم كثيراً بشخصية التلميذ في جوانبها المختلفة.
- ب. إن طريقة المحاضرات مستهلكة للوقت، ولأنها تستغرق وقتاً كبيراً في إعطاء التلاميذ معلومات يمكنهم الحصول عليها في كتبهم المقررة بسهولة، وفي الكتب الأخرى التي تعين لهم من قبل مدرّسهم. إذا صحت هذا الشكوى، فهي ليست ضعفاً أصلياً في الطريقة نفسها وإنما هي نتيجة سوء استعمالها، إذ ليس الغرض من هذه الطريقة نفسها تقديم المعلومات في الكتب التي في متناول الطريقة نفسها تقديم المعلومات في الكتب التي في متناول الطلاب. بل الغرض فيما تقدم تقديم ما ليس موجود في هذه الكتب وما هو ضروري لاطلاع التلاميذ عليه.
- ج. تنتهم طريقة المحاضرات بأنها عرضة للزيغ عن الموضوع، قبل الحكم على صحة هذه التهمة لا بد من الإشارة إلى أن الموضوع لا يعتبر أحياناً سيئاً من سينات الطريقة وكثيراً ما يعتبر إحدى مناحيها إذا أخذنا المعنى الواسع لهذه الطريقة فطالما يحتاج المدرس إلى تبسيط فكرة تعرض للتلميذ قد استوحته مادة للدرس، أو تفسير سؤال أثاره الموضوع، وما إلى ذلك من إحدى نواحي التعلم الذي يحدث بالتداعي أو بتتادي المعاني.
- د. ميل المدرسين إلى الإكثار من استعمال طريقة المحاضرات وهذا أيضاً ليس ضعفاً أصلياً بل أنه ناتج من سوء استعمال الطريقة. فبالنظر لمسهولتها كما يظن بعض المدرسين وبالنظر لتعود البعض على الكلام الكثير فانهم يميلون إلى

استعمال هذه الطريقة كثيراً، فتجنباً لهذه لا بد من التأكيد على استعمال هذه الطريقة في المواطن المناسبة فقط.

هـ. تؤول طريقة المحاضرات غالباً إلى مواقف إملائية:

وهذه تهمة ليست أصلية أيضاً وإنما هي ناتجة عن سوء استعمال الطريقة نفسها. فكثير من التلاميذ الذين لا يجيدون تلخيص المحاضرة أو اخذ الملاحظات، يضطرون إلى كتابة ما يقوله المدرس. هذا من جهة التلميذ أما من جهة المدرس فإن بعض المدرسين يأتون بما توصلوا إليه من تحضير ويملونه على طلابهم إملاءً.

٤. أسلوب المحاضرة

متى تستعمل طريقة المحاضرات؟

تختلف الطريقة عادة باختلاف طبيعة المادة التي تدرس فبعض الطرق تصلح لنوع معين من المادة بينما لا تصلح لنوع آخر. فإن صلحت طريقة الإلقاء مثلاً لتدريس مادة ما واعتقد المدرس أن هذه الطريقة تنتج النتيجة المطلوبة من التعليم، فعليه اتباعها حالاً. وإن لم ير صلاحها فالواجب يحتم عليه تركها. واستناداً إلى هذا المبدأ في استخدام الطريقة التي تناسب المادة. هناك بعض المواطن التي يمكن فيها استخدام طريقة الإلقاء:

أ. المدخل إلى الدرس: ونعني بذلك، أننا نستخدم الإلقاء لتهيئة أذهان التلاميذ وإثارة نوافعهم وانتباههم إلى الدرس الجيد وهذا ما ندعوه بالمدخل إلى الدرس أو مقدمة الدرس.

ب. وتستعمل طريقة المحاضرة أيضاً عند الانتهاء من تدريس هذا الموضوع وهذه الوحدة، أي عند التلخيص. وهذا لا يعني أن التلخيص يجب أن يقوم به المدرس دائماً فأحياناً يطلب المدرس من بعض الطلبة بواسطة الأسئلة الإختبارية التي يوجهها إليهم أن يلخصوا الموضوع.

ج. عندما يرغب للمدرس أن يجيب عن بعض الأسئلة أو المسائل التي سبق وان أثّرت في درس من الدروس وعندما يرى الوقت والوضع مناسبين لهذه الإجابة أي أن الطلاب مستعدون لتلقي ما سيقولها المدرس فعليه اتباع طريقة الإلقاء.

د. يستخدم المدرس الإلقاء في شرح وإيضاح الأفكار والمعلومات الصعبة من الموضوع والتي يصعب على التلاميذ فهمها وإدراك معناها واستقصاء العلاقات بينها بأنفسهم.

هـ. عندما تفشل الطرق الأخرى في تحقيق للغاية من الدرس وتستعمل طريقة التقرير أحياناً عندما يسود الصف شيء من الاضطراب والتشويش من جراء مناقشة أو سؤال أو جواب، فبالإلقاء يستطيع المدرس من جلب الانتباه وتهذبة الطلاب.

و. يستخدم المدرس الإلقاء أيضاً للتحدث لتلاميذه عن خبراته وانطباعاته الشخصية لبلدان زارها وشاهدها، فالمدرس قد يتحدث لتلاميذه عن مشاهداته مثلاً في إسبانيا فيما يخص درس الجغرافية. ويتحدث لهم عن الظواهر الطبيعية أو البشرية وفيما يتصل بجغرافية هذا البلد.

ز. إن الإلقاء لا يعني ترديداً لفظياً آلياً غير مبصر لمادة الدرس، فهذا الأسلوب في الإلقاء يؤدي تدريجياً إلى أن يفقد المدرس تأثيره في التلاميذ واعتزازهم به كمدرس، ومرب لأن ما يلقيه هو مجرد تسجيل لفظي آلي لمحتوى الكتاب المدرسي من دون أن يقدم أي عون حقيقي لتلاميذ الصف لفهم ما يصعب عليهم إدراكه وتصوره. إن الإلقاء الفعال هو ما كان توضيحاً وتفسيراً وتصنيفاً لمادة للكتاب معزراً بالوصف المشوق الحي وبالمثلة والتصوير الدقيق والإضافات الموحية والموضحة لمحتوى

الدرس واستخدام الوسائل التعليمية التي تناسب مادة الدرس والتي تساعد على جعل هذه المادة أكثر حيوية ووضوحاً، وأسهل فهماً بالنسبة للمتعلمين. ويستخدم المدرس الإلقاء أيضاً حينما يسرد لتلاميذه حكاية أو قصة تتصل بفكرة رئيسة أو حقيقة يتضمنها الدرس. ومن المفيد أن يتعرف المدرس بعد الانتهاء من إلقاء القصة على مدى فهم التلاميذ لمحتوى ومغزى القصة وذلك بتوجيه أسئلة تتعلق بعناصر القصة الرئيسية وعلاقتها مغزاها بمحتوى الدرس. أما لثر مسؤولية للمدرس في نجاح الإلقاء، فلأنه في هذه الطريقة، العامل الفعال، لذا فهو يتحمل مسؤولية ترتيب المادة وتصنيفها تصنيفاً منطقياً وتفهيماً لطلابيه.

وبسبب ذلك نرى، أن المادة التي تلقى على طريقة المحاضرة لا بد أن تصطبغ بصبغة أفكار المدرس الخاصة فلتنجب ذلك على المدرس ان يثير بعض المشاكل التي تتطلب الأخذ والرد لكي لا يضطر الطلاب الى التأثر بأفكار للمدرس وآرائه.

ويتحمل للمدرس أيضاً في طريقة الإلقاء مسؤولية تشويق الطلاب الى الموضوع فأسلوبه، هو الذي يقرر تقريباً مدى لفتباه الطلاب ورغبتهم في الإصغاء إليه، وكذلك مقدار ما يستفيدونه يتوقف على كيفية استخدام المدرس لهذه الطريقة والخلاصة، ان التغلب على الصعوبات التي تعترض الطالب في الفهم على المدرس ان يلجأ الى الوسيلتين الآتيتين:

١. الإعادة والتكرار والتحوير والتأكيد على النقطة الصعبة في الموضوع.
٢. استعمال وسائل الإيضاح المصنوعة والتشبيه والمقارنة والنماذج والرسوم والصور وغيرها فنصيب المحاضرة في المواضيع المجردة في المدارس الثانوية الفضل المحقق.

ثانياً - طريقة الأسئلة (الاستجواب)

١. أهمية الأسئلة في التدريس:

وهي ليست في الحقيقة طريقة منفردة في التدريس، بل أن جميع الطرق التدريسية لابد أن يتخللها عدد من الأسئلة ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيراً وفي البعض الآخر صغيراً. إلا أن السؤال في الحقيقة من الفنون الجميلة في التدريس، والأسئلة عماد طريقة تدريس المدرس سيما إذا كان الدرس كله يتألف من الأسئلة، وكيفية إثارة الطلاب لتلقيها وفهمها والإجابة عنها. وقد قيل: (من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس) فمن اكتسب من المدرسين مقدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقاءها، وجعلها بشكل يستطيع الطلاب فهمها، فقد صارت عنده مقدرة أساسية في التدريس وكان ناجحاً في أعماله المدرسية. فالأسئلة إذاً عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في إعطائه المادة للطلاب وفي توجيههم وإثارة أفكارهم وحملهم على تعلم ما يريد أن يتعلموه، وهي من أنجح الوسائل في إشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في الدرس، الأمر الذي يؤكد عليه جميع العاملين بأصول التدريس.

٢. أغراض الأسئلة

إذا كانت الأسئلة عنصراً مهماً في التدريس وعنصراً مهماً من عناصر طرق التدريس فإن لها أغراضاً متعددة أهمها ما يلي:

١. اختبار معلومات الطلاب فهما هدفان أيضاً أحدهما اختبار مقدار الحقائق التي يعرفها الطلاب، وبعبارة أخرى مقدار ما استوعبت عقولهم من المادة. وثانيهما، اختبار درجة فهمهم لهذه الحقائق إذ أن حفظ المادة واستيعابها لا يعني دائماً أن الطلاب قد فهموها، فكثيراً ما تصادف العكس وهذا هو الحال في مدارسنا، فالأسئلة يجب أن تستهدف هذين الهدفين.

٢. حمل الطلاب على ربط بعض خبراتهم السابقة في الدرس الجديد المراد تعليمه كأن يكون قسم منهم قاموا بسفرات أو قرأوا بعض الجرائد والمجلات أو سمعوا أخباراً من الراديو، وشاهدوا ظاهرة علقت بأذهانهم في السينما، الى ما هنالك من الخبرات التي يحصل عليها الطلاب خارج المدرسة. فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع بأسئلته ان يربط ما حصل عليه الطلاب من الخبرات المارة ذكرها بالدرس الجديد . ففي ذلك يستطيع ان يربط الدرس بالحياة.

٣. إثارة الاطلاع والاستطلاع في الطلاب. إذ إنهما عاملان مهمان في التعليم، فحب الاستطلاع في الطلاب يعني وجود رغبة قوية فيهم للكشف ومعرفة ما هو غامض والميل إلى التوصل الى حل المشاكل المعقدة. فالمدرس الجيد هو الذي يستطيع أن يحول بأسئلته للطلاب الخامل غير المبالي الى طالب يقظ ونشط متشوق الى إيجاد إجابة أو حل الى ما تعتقد لديه وما أعطي من مادة صعبة.

٤. التمرين والمراجعة لغرض تثبيت بعض الحقائق المهمة في عقول الطلاب إذ إن كثيراً من الحقائق التي يدرسها المدرس للطلاب يحتاج اليها الطلاب في وقت آخر، وهذا يتطلب أن يثبتوا هذه الحقائق في أذهانهم. فالمدرس الناجح هو الذي يستطيع بأسئلته أن يراجع الطلاب في المادة التي سبق ان درسها وحملهم على تكرار ما هو مهم لهم من الدرس.

٥. اثارة التفكير في الطلاب، فإذا كان في صلب كل مشكلة سؤال، فذلك في صلب كل سؤال مشكلة سبق ان ذكرنا ان الغرض من السؤال ليس الاطلاع على الحقائق التي حفظها الطلاب فذلك امر يساعد في التعلم إذ أن الغرض في التربية الحديثة من الأسئلة هو إثارة التفكير لا سيما في الطلاب الذين هم بمستوى للدراسة الثانوية الذين سيتطلب منهم حل المشاكل

الحياتية التي سيلقونها عند تركهم المدرسة. فالأسئلة الصعبة في مثل هذه المرحلة من الدراسة يجب ان يغلب عليها الصبغة التفكيرية.

٦. ضمان تنظيم المواد التعليمية والخبرات وتفسيرها بشكل ممكن الحصول على تعميمات أخرى يستفاد منها عند الحاجة، فالتقدير والتمييز للحقائق لا يكفي إذا لم يكن في استطاعة الطلاب ان ينظموا هذه الحقائق ويفسروها بشكل يكفل الاستفادة منها في المستقبل، أي الحصول على تعميمات منها تطبيق في ظروف أخرى. فعلم وجود هذه المقدرة يؤدي الى أن الحقائق التي يتعلمها الطلاب في المدرسة تبقى حقائق جامدة منفصلة وليس هذا هو الغرض من التعليم. بل ان المدرس يعمل بطريقة الأسئلة على معرفة العلاقة بين الحقائق وتأثير هذه العلاقة في نتائج أوسع وتفسير أخرى يستفيدون منها عند الحاجة.

٧. جلب انتباه الطالب او الصف بصورة عامة الى الدرس، فالمسؤول أحياناً يكون له اثر فعال في جلب انتباه طلاب يسود بينهم القلق والفوضى او يشتت انتباههم من جراء حادث خارجي او داخلي. فإذا وجه المدرس سؤالاً يتطلب تفكيراً يتحول قلق الطلاب الى انتباه لما يقوله المدرس.

٨. تنمية الإعجاب في الطلاب وحملهم على الدرس. ان أحد أهداف التعليم الحديث تنمية الإعجاب في الطلاب لبعض المظاهر الحياتية وبعض الوضعيات التي يلاقونها في دراستهم. والإعجاب يكون إعجاباً فكرياً وإعجاباً عاطفياً ويجب تنمية هذين النوعين من الإعجاب عن طريق الأسئلة. كما ان الأسئلة تستعمل أيضاً لحمل الطلاب على الدرس. هذه الأسئلة هي الأسئلة الامتحانية عادة، فعند امتحان الطلاب يشعر بعض الطلاب الذين لم يدرسوا سابقاً بوجوب الدرس. إلا ان هذه الوسيلة يجب ان تستعمل إذا فشلت الوسائل الأخرى في حث الطلاب على الدرس.

٩. توجيه انتباه الطلاب الى العناصر المهمة في الدرس. على المدرس ان يوجه انتباه الطلاب بواسطة الأسئلة الى النقاط المهمة في الدرس. والحقيقة ان هذا الغرض، هو من الأغراض المهمة في الدرس ليعبرها اهتمامه وليبعتها في ذاكرته، فهو غرض طالما تمكنا الوصول إليه نستطيع ان نصل الى الكثير من أغراض الأسئلة الأخرى، ويجوز إذا ان نعتبر هذا الغرض غرضاً أساسياً من الأسئلة.

٣. أنواع الأسئلة:

يمكن تصنيف الأسئلة بأشكال مختلفة، إلا ان المشتغلين في أصول التدريس اتفقوا على ان التصنيف الآتي هو الانجح حيث ان الأسئلة تقسم الى صنفين أساسيين هما:

١. الأسئلة الاختبارية:

ويقصد منها الأسئلة التي تعتمد في الدرجة الأولى على الذاكرة، أي تذكر الحقائق والمعلومات التي سبق وان درسها الطلاب واستوعبها عقولهم. وتكون هذه الأسئلة في مبدأ الدرس وتسمى بالأسئلة التمهيدية ويشترط فيها ان يكون قليلة من حيث العدد، وموجزة للصورة وسهلة كي لا تثبط همة الطلاب وهم في بداية الدرس وان تمس للمعلومات السابقة للطالب لا سيما من كان له علاقة بالدرس الجديد وان تثير فيهم الشوق والتطلع الى ما سيليقي عليهم. وقد تكون هذه الأسئلة أيضاً في نهاية عرض المادة او نهاية كل جزء من أجزائها التي يقسمها للمدرس وتسمى بالأسئلة التلخيصية. ويشترط فيها ان تكون في النقط المهمة الأسئلة وفي المعلومات التي نكرت في الدروس وان تتضمن شيئاً من التفكير في تنظيم المادة التي أُلقيت وجمع أجزائها المنتشرة. وقد تكون هذه الأسئلة الاختبارية لغرض التدريس وتثبيت المعلومات وقد تكون للمراجعة والإعادة.

٢. الأسئلة التكوينية او الأسئلة التفكيرية كما يسميها البعض:

وهي تحتاج الى التأمل والتفكير قبل الإجابة عنها. وهي ذات قيمة كبيرة في التدريس لأن حل المشاكل من أهم الفعاليات العقلية. وبواسطة مثل هذه الأسئلة نستطيع ان ننير كثيراً من الفعاليات العقلية التي لا تثار بغير هذه الأسئلة، فالقصد من هذه الأسئلة إذا تعويد الطلاب على التفكير المنظم والاستبدال الصحيح وقد قيل: (إن التعليم ليس سوى المهارة في سؤال الطلاب كي يضطر العقل ان يرى وينظم ويعمل). ويشترط في مثل هذه الأسئلة ان تكون مرشدة ومشوقة.

وأخيراً يشترط في هذين النوعين من الأسئلة سواء كانت اختبارية ام تفكيرية ان تدور حول معلومات الطلاب السابقة وخبراتهم ومحيطهم. أما أجوبة الأسئلة التفكيرية فتحتاج الى مهل الطالب برهة تفكير.

٤. شروط الأسئلة الجيدة:

يشترط في الأسئلة الجيدة ان يتوفر فيهما ما يلي من الصفات:

١. يجب ان يكون السؤال موجز الصيغة خالياً من الجمل التفسيرية المعترضة فإن كان طويلاً فقد ينسى الطالب أوله عندما ينتهي المدرس من إلقائه.

٢. يجب ان يكون السؤال مثيراً للتفكير. إلا ما كان يدور حول المادة التي يراد ترسيخها في أذهان الطلاب، او إعادتها ومراجعتها، حينئذ تكون الأسئلة أسئلة اختبارية. أما فيما عدا ذلك فيكون السؤال محفزاً للطلاب على التفكير.

٣. يجب ان يكون السؤال واضحاً جلياً لكي يستطيع الطلاب فهمه ويشترط في هذا الوضوح ان لا يؤدي الى معاني متعددة وهنا يجب ان يصاغ بعبارات سهلة وكلمات مألوفة لكي لا يلقي الطلاب صعوبة في الإجابة عنه.

٤. يجب ان تكون الأسئلة موافقة لأعمار الطلاب وقابليتهم وهذه الصفة يجب ان يلاحظها المدرسون الذين ينتقلون في تدريسهم من صف الى صف إذ قد يغفل بعضهم عن قابليات طلاب الصف الذي يدرسه بعد ان درس صفأً لوطاً منه. وهناك بعض شعب الصفوف التي تختلف عن بعضها فيجوز ان تكون شعبة (أ) اعلى من شعبة (ب) للصف نفسه. فعلى المدرس ان يلاحظ ذلك في صوغ الأسئلة وتوجيهها الى طلاب هاتين الشعبتين.
٥. يجب ان يكون السؤال متطلباً لجواب شامل، لا يتكون من كلمة او كلمتين للأسئلة التفكيرية بالطبع.
٦. يجب ان لا يكون السؤال موحياً للجواب.
٧. يجب ان تتجنب الأسئلة التي تتطلب نعم او لا. إذ ان هذه تحمل الطلاب على الحس والتخمين علاوة على أنها من نوع الأسئلة التي تتطلب أجوبة متعددة.
٨. يجب ان يكون للسؤال غاية معينة. فلا قيمة للسؤال الذي لا يستهدف هدفاً معيناً، وهذا الهدف معتمد من الهدف الذي يرمي إليه المدرس من الدرس المراد تدريسه.
٩. يجب ان يحوي السؤال فكرة واحدة. وإلا كان مربكاً ومعقداً وصعب الإجابة على الطالب.
١٠. يجب ان لا يصاغ السؤال بلغة الكتاب إذ ان أمثال هذا السؤال يحمل الطلاب على حفظ محتويات الكتاب غيباً مما يؤدي الى التعلم البيغوي، أما الأسئلة التي لا تصاغ على الكتاب، بل يصوغها المدرس بلغته تبعث الطلاب على التفكير والدرس وإتقان الأفكار وفهمها لا حفظها غيباً.

٥. الوسائل التي يجب ان يتوصل اليها عند إلقاء الأسئلة:

يستحسن للمدرس للنجاح في أسئلته ان يتوصل بالوسائل الآتية مع العلم ان هذه الوسائل عرضة للشذ عنها عند الحاجة.

١. وجه السؤال الى جميع الطلاب قبل ان تعين للمجيب في ذلك فوائد تربوية وهي:

أ. جلب انتباه الطلاب فالكمل ينتبهون خشية ان يتباطؤوا بالسؤال.

ب. إعطاء فرصة لجميع الطلاب في التفكير في الجواب.

ج. عندما يفكر الجميع بالإجابة يتصور كل منهم جواباً لنفسه، وعندما يعين للمدرس المجيب يكون موقف بقية الطلاب من إجابة الطالب المعين موقفاً إنقادياً، فيرون الفرق بين جوابه وبين جواب الذي فكر فيه كل منهم وقد يناقشونه في ذلك.

٢. وزع الأسئلة بين الطلاب بصورة عادلة بقدر الإمكان حيث يصيب كلا منهم نصيب كاف وأسئلة التلاميذ غير المسؤولين. ومن الخطأ ان يسأل المدرس الطلاب النبهين دائماً لأنه يحصل على إجابة سريعة منهم.

٣. لا تتبع ترتيباً خاصاً في توزيع الأسئلة على الطلاب كأن تتبع جدول أسمائهم او تسأل واحداً بعد واحد حسب جلوسهم فذلك مدعاة الى الكسل وعدم الانتباه.

٤. أمهل الطلاب برهة من الوقت ليفكروا بالإجابة. إذ من المعتاد بين المدرسين انهم يطلبون من الطلاب ان يجيبوا بسرعة على السؤال، ولا يستطيعون الصبر حتى يتمكن الطلاب من التفكير في الإجابة، وهذا خطأ طبعاً، لا سيما في الأسئلة للتكشيفية التي تحتاج بطبيعتها الى تفكير. أما الأسئلة الاختبارية التي تستهدف الإعادة والتكرار فيجوز ان يجاب عليها بسرعة. ولكن مع ذلك فالوقت ضروري لصوغ الجواب وأن يتناسب هذا الوقت مع نوع السؤال.

- ان الإصرار على إعطاء الجواب بسرعة لا يعود الطلاب على التفكير، بل العكس يعودهم على التسرع في الحكم والكلام.
٥. لا تلح على التلميذ الذي لا يستطيع الإجابة عن السؤال الذي توجهه إليه ففي ذلك مضیعة لوقت التلاميذ الآخرين. وجه السؤال الى تلميذ آخر على ان نلفت نظر الطالب الذي عجز عن الإجابة الى ذلك.
٦. لنكن الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية ولا تدع مجالاً لان يتخبط الطلاب خبط عشواء في مادة الدرس، فإن كانت الأسئلة تدور حول النقاط المهمة ففي ذلك داع لتحريك الطلاب وحملهم على التفكير المتقن غير المضطرب المشوش.
٧. لا تحاول ان تعيد السؤال مرة أخرى فلذلك مدعاة إلى عدم الانتباه فإن ألفت السؤال ثم عینت المجيب ولم يكن منتبهاً إليك فلا تعد عليه للسؤال بل اتركه وعین تلميذاً آخر ففي ذلك تستطيع أن تعود الجميع على الانتباه فليتلوقون السؤال عند أول وهلة.
٨. الق السؤال على التلاميذ مظهراً تقّتهم بقدرتهم على الإجابة فبذلك تشجعهم على التفكير وتستنهض همّتهم الى بذل الجهد في الإجابة أمّا إذ أبدت قلة الاكتراث وهزأت بمقدرتهم وشعروا بأنك تحتقر إجابتهم فإن عزيمتهم ستقتر ويضعف شوقهم الى الإجابة واهتمامهم بالدرس.
٩. لا تحاول ان تعيد الإجابة فان ذلك يدعو الطلاب الى ان لا ينتبهوا الى الطالب المجيب لأنهم يعتمدون على إعادة المدرس لإجابة الطالب. كما ان إعادة الإجابة يحمل الطالب المجيب على عدم اعتناؤه بصوغ أسلوب الإجابة ولا يحاول توجيهه الى الصف بل يوجهه الى للمدرس الذي بدوره سيلقيه مرة أخرى على الطلاب.

١٠. وجه السؤال الى غير المنتبهين فذلك يجعلهم ان يعودوا الانتباه دائماً. وقد سبق ان قلنا ان أحد أغراض الأسئلة حمل الطلاب على الانتباه الى الدرس وما يجري فيه.

١١. كن مرناً في أسئلتك فقد تضطر أحياناً الى ترك الأسئلة التي سبق ان استحضرتها في خطتك وذلك لظهور مشاكل آنية في الدرس او لظهور حاجات أخرى تتطلب أسئلة غير التي أعدتها خارج الصف وحينئذ يدعوك الموقف الى صوغ أسئلة جديدة فافعل ذلك ولا تكن سجين إعدادك.

٦. عوامل نجاح المدرس في أسئلته:

نظراً لأهمية الأسئلة في التدريس ولصعوبتها أحياناً فليس بمقدار كل مدرس مهما كانت كفاءته ان يصوغ أسئلة جيدة بل ان بعضهم لا يستطيع ان يعبر عن المادة التي يريد تدريسها بشكل أسئلة جيدة لأنه ينقصه بعض المستلزمات الضرورية التي تكفل نجاح أسئلته وهي:

١. التفكير السريع الواضح:

ان المدرس الذي يتقن مادة الدرس يكون تفكيره واضحاً ومنطقياً علاوة على ان إتقان المادة يساعد المدرس كثيراً على صوغ الأسئلة الجيدة ويساعد المدرس في نجاحه في الأسئلة إذ كان سريعاً في الوصول الى النتائج والحكم عليها أي، إذا لم يكن تفكيره بطيئاً هذا ويجب ان لا يساء فهم سرعة التفكير والحكم، بالتسرع بالحكم، وبالقول فكلهما قولان متناقضان.

٢. قوة التمييز في القيم النسبية:

المدرس الناجح هو الذي يستطيع ان يميز بين الأسئلة وأهميتها فيؤكد على المهم فيها ويهمل التافه او يمر عليه مرأ سريعاً وهذه القوة في التمييز تتطلب أيضاً إتقان المادة للتعليمية.

٣. الممارسة في صوغ الأسئلة:

وهي ضرورية جداً في نجاح المدرس في تدريسه إذ مهما كان المدرس واضحاً منطقياً في تفكيره متقناً للمادة ذا قوة جيدة في التمييز بين الضروري وغير الضروري فهو لا ينجح في صوغ الأسئلة إذا لم يكن قادراً على التعبير الجيد.

٤. الثقة بالنفس:

يجب أن يكون المدرس واثقاً من نفسه لا يخاف الوقوف أمام الطلاب والتحدث بما يشاء فإن فقدان المدرس هذه الثقة لا يكون تفكيره واضحاً سريعاً بل يكون متردداً متعلتماً خوفاً من أن يخطئ أمام الطلاب فيجيبونه وينتقدونه لأن الشجاعة الأكاديمية ضرورية للمدرس.

ثالثاً - طريقة المناقشة الاجتماعية (التسميع المشترك)

ومعنى الطريقة:

ليست فكرة التسميع حدثاً جديداً في طرق التدريس وأصوله بل هي فكرة قديمة ترجع بقدمها الى قدم بدء التعليم للنظامي. والحقيقة أنها الفكرة الوحيدة التي كان التعليم القديم يستند عليها إذ لم يكن هذا التعليم سوى تسميع الدرس الذي يعلم) وقد كان هذا التسميع يقع على عاتق الطالب إذ يطلب منه استظهار قدر معين من مادة معينة بشكل يستطيع إعادتها بصورة مضبوطة أمام المعلم. ولا يتحتم ان يكون هذا الاستظهار نتيجة لفهم او تفكير فمبدأ التسميع كان (تلقينا ببغايوا) ثم حفظاً قسرياً وإعادة كل ذلك حرفياً بدون خطأ او نقصان) وكان هذا المبدأ هو المقياس الوحيد الذي تقاس به نتائج عملية التعليم والتعلم ولا يفتقر هذا النوع من التسميع على تلميذ واحد في الدرس فحسب، بل يجوز للمدرس ان يلقي على طلابه أسئلة متعددة لا تتطلب أجوبتها سوى استظهار الحقائق المجردة المدونة في الكتب المقررة، فإن كان التلاميذ قد أتقنوا استظهارها يستطيعون الإجابة عل أسئلة المعلم وان لم ذلك فيكون نصيبهم الفشل وفي ذلك يصبحون موضوع لوم المعلم فيصعب جام غضبه عليهم.

ان هذا النوع من التسميع لا يتألف وفلسفة التعليم التي تعتبر المتعلم كائناً بشرياً له تفكيره الخاص وقابليته، بل وشخصيته التي تميزه عن غيره. وهذه الفلسفة تحترم ما في هذا الكائن البشري من مقدرات وميول وتراعي ماله من حاجات وأولاع. فهي لذلك تؤكد على فسح المجال له ليعبر عن نفسه وبما يجول في مخيلته وليبدع ما شاء ان يبدع، وليعمل ماله ان يعمل، ولينتج الى ما يراه صالحاً لنفسه ولمجموعته، فليس هناك ما يحتاج الى الشك في ان هذه العناصر الجديدة في فلسفة التعليم تعتبر للتسميع الذي نوهنا به عاملاً من عوامل الخط من شخصية المتعلم فهو ليس إلا نتيجة اعتقاد المعلمين بأن العقل وعاء فارغ تصب

فيه الحكمة ويملاً بالحقائق فإذا تم ذلك فقد وصلوا بالمتعلمين الى غاياتهم،
وتسميع يستند على هذه العقيدة لا بد ان تصح فيه النهم الآتية:

١. انه تسميع لا يدعوا الى التفكير والتمحيص والاستدلال. فاستظهار مادة
وإعادتها بكل دقة وضبطه لها لا يشجع أي تفكير في المتعلم، إذا التذكر الآلي
هو كل ما يجب ان يقوم به الطالب ليحظى بقبول المعلم فإن أخطأ فالويل له إذ
ينال من التوبيخ والتأنيب والتقريع ما يطفئ فيه جذوته.

٢. انه تسميع يتطلب ادخار وخزن الحقائق التي قد لا تفيد إلا في حياة المتعلم
المقبلة فهو تسميع يطابق الفكرة القائلة بان هدف التربية الأوحد تحضير
الفرد وإعداده للحياة المقبلة. وفكرة مثل هذه لا بد وان تهمل كل ما يتعلق
بولع المتعلم وحياته المباشرة ورغباته الآتية، ذلك الولع وتلك الإجابات
والرغبات التي تغيرها التربية الحديثة جل اهتمامها.

٣. انه تسميع يخلق من المعلم سيداً لا نهمه مصلحة الطلاب بل العكس فس هو
يقف منهم موقف الخصم لخصمه. تسود صفة للروح الاوتوقراطية والتعسف
الذي لا مبرر له سوى شعوره بأن ليس للتلميذ واجب غير إعادة ما اختاره
له وفرضه عليه بدون تخلف أو تباطؤ.

٤. انه تسميع لا يساعد على تنمية روح التعاون بين الطلاب تلك التي تتطلبها
حياتنا المعقدة الحاضرة أو بعارة أخرى تلك الروح التي تؤكد عليها الحياة
الديمقراطية في المجتمع الديمقراطي المعقد الذي لا تحل مشاكله ولا تسد
حاجاته إلا بتعاون الأفراد والجماعات فيه. والتسميع هذا فاقد لهذه الروح إذ
كل طالب لا يشعر ان له علاقة برفيقه الآخر بل علاقته الوحيدة هي مع المعلم
الذي يجب ان يقف امامه ويعيد ما حفظه، او ليجيب عن سؤال يوجهه إليه
المعلم.

٥. انه تسميع لا ينمي روح المسؤولية في الطالب إذا ليس له مجال ان يضع بنفسه تصميم عمله او يفكر بما يريد ان يقوم به فهو مقيد بما يهيؤه له معلمه وبما يفرضه عليه، وهو مسير لا مخير الامر الذي يجعله لا يهتم لشيء سوى التخلص من سخط المعلم فيضطر الى إعداد ما قدر عليه أحياناً، فإن قدر عليه أن يعده، فعليه الامتثال.

٦. انه تسميع لا يشجع المتعلم على الإنتاج للرائد فإن لم ينم الروح التعاونية او تشجيع روح المسؤولية او كان الطالب عبداً مطيعاً والمعلم سيداً مطاعاً، فنتيجة التعلم تكون سلبية بالنسبة لهذه الاتجاهات السلبية. فكل المحفزات الأصلية الذاتية والمشجعات مفقودة ويفقدانها يفقد التفكير والإبداع الذاتي وتقل جهود الطالب وتتضاءل فعاليته ويشد كرهه للمدرس والتدريس.

٧. انه تسميع لا يشجع على المبادرة والتعبير الإبداعي. فهناك تلاميذ يعين لهم المعلم شيئاً متقناً يتطلب درجة واحدة من التحضير لغرض إعادته، لا يكون لهم أي مجال لان يتعودوا على المبادرة، فطريقة مثل هذه تكبت المبادرة وتعتقد الفرد على الإبداع إذ ليس هناك أي مجال للتنوع والتحوير في أجوبة الطلاب بل الوحدة والمطابقة الجائتان هما اللتان كانتا هدف المعلم والمتعلم، وهاتان الصفتان بالطبع لا تتطلب تعبيراً ذاتياً أو فعالية إبداعية في أي حال من الأحوال.

أهمية التسميع المشترك

لم يعد ما تقدم ذكره عن التسميع سائداً في الأوساط التعليمية فقد أخذت فلسفة التعليم تتغير وتتطور وإخذ المربون والمعلمون يستهدفون من التربية والتعليم غايات تختلف عما كانوا يستهدفونه سابقاً وبهذا أخذت طرق التدريس تتحول وتتغير تبعاً لذلك إذ إن إحدى أسس الطريقة في التدريس هي الأهداف التربوية والغاية من التعليم.

فالتعليم الحديث يرى في الطفل مركزاً للجهود والمسااعي التي تبذل ويحتم أن يكون هذا الطفل والطالب المحور الذي تدور حوله هذه الجهود وهذه المسااعي فتكيف له وتوجه كيفما تقرض قابلياته ومداركه وولعه، وهو الذي يجب أن يكون الفعال في الدرس، فيسأل ويناقش ويعلم ويستنتج ويحضر وقد ينتخب أحياناً ما يريد أن يعلمه فيصطفي ما هو صالح له وينبذ ما هو غير صالح وقد يكون هذا في المدارس التقدمية الحديثة حيث لا وجود لمنهج معين ثابت يكبل المعلمين ويغل افكار الطلاب ويحول دونهم.

فبالنظر الى كل ما تقدم رأى المربون أن طريقة التسميع القديمة التي مر معنا وصفها ودون الاستفادة من حاجاتهم الحقيقية وتطمين رغباتهم ولعلمهم لا تغنى بهذه لأغراض الحديثة من التعليم فعمدوا إلى إدخال إصلاحات وتحسينات عليها تلك الإصلاحات التي تجعل من المتعلم محوراً ومن المدرس والمعلومات والفعاليات المدرسية أشياء تدور حول المحور. واستهدفوا أن يثيروا في المتعلم التفكير والميل إلى ما يتعلمه وأن يدربوه على حل المشاكل وأن ينموا فيه قابليه الانتقاد والبحث والتقيب والابتكار والإبداع وأن يخلقوا فيه روح المعرفة والأعمال الجمعية وأن يعوده على تنظيم افكاره وعلى التعبير عنها.

وتوفير هذا يعني فصح المجال للمتعلمين لأن يبحثوا بأنفسهم عن مادة الدرس ويحضروها ويأتوا الى الصف ويناقش بعضهم البعض فيما استطاعوا الحصول عليه وفيما استنتجوا وحينئذ يكون الجميع قد اشتركوا في اعداد الدروس وتعاونوا في ذلك إذ ان كل واحد منهم يهمل ان يعرف ما توصل اليه الاخر من بحثه واستقصائه. فالمدرس الذي يتبع هذا الأسلوب في تدريسه ويدع طلابه يnehجون هذا السبيل في تعلمهم يكون قد اتبع الطريقة التي نطلق عليها "المنافسة الاجتماعية". وقد اختلف المشتغلون بطرق التدريس في تعريف هذه الطريقة وفي تسميتها فسامها البعض (بالتشجيع المشترك) إلا ان هذا التسميع قد يشير الى بعض الميزات التي كانت ملازمة للتسميع القديم .

وسامها البعض الآخر (بطريقة للصف الاجتماعية) ووصفها آخرون بأنها تلك الطريقة التي يتناوب للطلاب في رئاسة الصف وادارة التسميع ولكن كل هذه التسميات والأوصاف ليست مهمة بل المهم ان نعرف ان هذه الطريقة هي التي ينظر مستخدمها الى المتعلم باعتبار انه للغاية من التعليم لا مادة الدرس التي كان السابقون يعتبرونها هي الغاية من التعليم، وفي هذا بالطبع احترام لفردية المتعلم تلك الفردية التي تؤكد عليها الحياة الديمقراطية كما تؤكد على الروح التعاونية التي تحاول هذه الطريقة ان تخلقها في المتعلم بالنسبة لعلاقته بإخوانه الطلاب وعلاقته بمدرسه فلا يعود ينظر الى المدرس باعتباره انه السيد الذي لا مرد لمشيبته بل ينظر إليه كنظرته الى المرشد الهادي له. وشعوره هذا يحمله على التفكير فيما يعمل ويشجعه على الإبداع الذي يتأتى من المنافسة والتعبير الذاتي عما يجول بخاطره من الأفكار والمعاني.

أساليب المناقشة الاجتماعية:

ان لهذه الطريقة أشكالاً متعددة متنوعة إلا أننا نستطيع ان نوجد جميع هذه الأشكال او المبعالك ونصنفها الى أسلوبين أساسيين هما:

١. الأسلوب النظامي - الثيابي:

حيث يتعاون الطلاب على إدارة المناقشة على نمط معين يشبه ما يجري في جمعيات المناظر أو النوادي الأدبية أو غيرها. وهذا الأسلوب يتضمن تنظيم الصف على هيئة إحدى المؤسسات المراد تسييره على المناقشة على نمط ما يجري فيها وحينئذ يترأس الصف تلميذ ينتخبه الطلاب ويجلس المدرس في مؤخرة الصف ويراقب أعمال الطلاب حيث يكون مستعداً للتدخل في المناقشة إذا رأى ضرورة لذلك يصعب على التلاميذ التوصل إلى نتيجة معينة أو قد يشذون عن الموضوع لدرجة يضيعون فيها الوقت قد تفوتهم نقطة يرى المدرس ضرورة معرفتها وفائدتها في إدارة المناقشة أو في التوصل إلى نتيجة ما. ولجعل هذا الأسلوب نافعا نلاحظ الأسس الآتية:

أ. جعل الأسلوب بأبسط وضع ممكن إذا ان تعقد الأسلوب قد يحول انتباه الطلاب من المناقشة نفسها إلى الاهتمام بشكل الأسلوب وكيفية تسييره وبذا تضيع الفائدة المنتظرة.

ب. يجب ان يكون الأسلوب المتبع موافقاً لحاجات التلاميذ إذ يكون هذا الأسلوب النظامي بعيداً عن حاجات التلاميذ وهذا يجعل المدرس في وضع يكون فيه حذر جداً في انتخاب الشكل الذي ستسير عليه المناقشة. كأن يكون الأسلوب المنتخب مناسباً للأفكار التي يوجهها المدرس. وان يكون مستوى قابلية الصف عاملاً مشجعاً لانتخاب الأسلوب وان يكون التلاميذ عارفين ببعض المؤسسات في مجتمعه وأنظمتها ليتسنى لهم السير بموجيها وان مصادر البحث مهياة مثلاً لجميع الطلاب لكي يستغل قسم منهم الوضع ويترك الآخرون تحت رحمة هؤلاء الذين تتيسر لهم المصادر فقط.

ج. يجب ان يكون عدد الطلاب الذي يدورون دفة المناقشة قليلاً بقدر الإمكان ويجب تبديلهم باستمرار. فالمدرس يستطيع ان يركز اهتمامه وانتباهه على عدد قليل من الطلاب المديرين للمناقشة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب ان يتجنب الاستغلال الذي قد يقع إذا لم يبدل الرؤساء بالطريقة بطبيعتها من الطرق التي تعلم الطلاب على الأسلوب الديمقراطي.

د. يجب ان يتخذ المدرس موقف المهيمن على ناصية الحال بصفته مرشداً ودليلاً وقد يتطلب الموقف أحياناً ان يسيطر فعلياً على الوضع فعند تقرير الخطة التي ستتبع وعند انتخاب الطلاب هذا الرأي سيديرون المناقشة يجب أن يكون للمدرس رأي نسبي في ذلك على انه يجب ان لا يفرض هذا الرأي بصورة إجبارية ظاهرة بل يستطيع حمل التلاميذ على قبوله بالإقناع والرضى. إذ قد يندفع التلاميذ لانتخاب أسلوب المناقشة لا يتناسب والمقاصد التربوية أولاً يمكن السير فيه بنجاح بناء على عدم توفر الوسائل اللازمة من طلاب او مصادر. فالمدرس الماهر في مثل هذه الأحوال من يستطيع إقناع طلابه بنقائص ما ينتخبونه. ويقترح عليهم اتباع أسلوب يراه مناسباً على أن لا يشعرهم بأنه يفرض عليهم ذلك هذا ما يجب ان يكون موقف المدرس عند البدء أما موقفه أثناء سير المناقشة فيجب أن يكون إيجابياً، أي يتدخل في المواقع التي يرى فيها ضرورة للتدخل وقد يخطئ الذين يقولون بأن المناقشة الاجتماعية تعني حرية التلاميذ بإدارة الموقف بدون مراقبة للمدرس او إشرافه، فالتلاميذ لا يبدون ان يكون لهم دليل او مرشد يأخذ بيدهم إذا ضلوا الطريق وابتعدوا عن الهدف وأخيراً لا بد من القول بأن الهدف من أي أسلوب من أساليب المناقشة الاجتماعية يجب ان يكون تنمية الروح الديمقراطية وروح

للمعاونة بين الطلاب، فإن لم يتحقق هذا الهدف فلا خير في هذه الأساليب مهما كانت جودتها ومهما كانت فائدتها في تقديم المادة، فكل أساليب المناقشة الاجتماعية ليست إلا وسائل لغايات لا غايات بذاتها كما يظن الكثير من المدرسين الذين يرون في نجاح المناقشة الاجتماعية نجاح سير الأسلوب نفسه إذ أننا لا نريد أن نعلم الطلاب أشكال المناقشة الاجتماعية المختلفة بل نريد أن نعلمهم كيف يتعاونون فيما بينهم على الحصول على المادة وتقديمها وتنمية هذه الروح فيهم.

٢. الأسلوب الحر في المناقشة الاجتماعية:

وقد أطلق على هذا الأسلوب بالأسلوب الحر لعدم اتباع أي نمط معين من الأنماط التي مر ذكرها في الأسلوب النظامي، إذ نجد المدرس في الأسلوب الحر وقد تصدر الصف وبدأ يلقي الأسئلة على طلابه والمشاهد لصف تجري فيه المناقشة على هذا الأسلوب للمرة الأولى يظن أن المدرس يتبع التسميع القديم ولكن عندما يبقى مدة من الزمن في الصف يستطيع أن يتبين الفرق الأساسي وهو أن المدرس في لقائه الأسئلة عند اتباعه الأسلوب الحر في المناقشة يستهدف إثارة التفكير في طلابه ويحملهم على أن يسألوا هم أيضاً ولكن لا يسألونه بل يوجهون الأسئلة إلى إخوانهم، وهؤلاء بدورهم يجيبون عليها مخاطبين السائلين لا المدرس. وقد يثور بينهم الجدل والنقاش وقد يكون المدرس لا يختلف في موقفه عن أي عضو آخر في الصف فيجادل ويناقش كما لو كان طالباً منهم. بينما نجد في طريقه التسميع القديم لسيطرة المدرس المكان الأول في تسيير دفة الدرس أو لا يرضى إلا أن يكون الجواب موجهاً إليه وقد لا يسمح لطلابه بالسؤال إذ يعتقد أن السؤال من حقه فقط والتلاميذ موكلون بالإجابة على أسئلة كما جاء في كتابهم أو كما لقي عليهم من مادة. أما في أسلوب المناقشة الاجتماعية الحر فليس لكل هذا من أثر إذ هدف المدرس هو إثارة

الإبداع وحمل طلابه على المبادأة في السؤال والجواب وإشراك الجميع في
الدرس، فمن سائل أو مجيب أو معترض أو عارض لرأي جديد أو مبتكر لتعبير
جيد، إلى ما هنالك من فعاليات الطلاب الذاتية والفكرية طبعاً. لذا نرى المربين
الذين يبشرون بهذا الأسلوب يؤكدون على وضعية جلوس الطلاب في الصف
فهم يرون أن خير وضعية لذلك هي جلوسهم على شكل دائري، يجلس المدرس
فيها أيضاً وهذا طبقاً يمكن تنفيذه إذا كان حجم الصف مناسباً وعدد الطلاب ليس
كبيراً أما إذا لم يثر شكل هذا الجلوس فشخصية المدرس يجب أن تلعب دوراً
مهماً في خلق الجو للتعاون في البحث والمناقشة حيث لا يشعر الطلاب بهوى
المدرس وتعسفه في إبداء آرائه وإلقاء الأسئلة وأخيراً فأهميتها (المناقشة) ليس
في ميكانيكيتها بل في روحها أو بعبارة أخرى لا تتجلى فائدتها في بهرجة
الأسلوب الذي تسير عليه بل في الروح التي تخلقها في الطلاب.

متى تستعمل طريقة المناقشة الاجتماعية؟

إن طريقة المناقشة الاجتماعية شأنها شأن أي طريقة أخرى لا تصلح
لأية وضعية تعليمية كانت، فهي لا تصلح لطلاب لم يدرّبوا على استعمالها وهم
بحاجة إلى اكتساب مقدار معين من المعلومات أو عدد معين من العادات. وهي
لا تصلح لطلاب يرومون اكتساب مهارات معينة في بعض دروس المهارات
كالدروس العملية أو الحساب والهندسة وغيرها، بل تستعمل هذه الطريقة في
دروس كسب المعرفة كالجغرافية وفي كل درس يرمي إلى كسب المعرفة
للطلاب. ونستطيع أن نصنف مواضيع استعمال هذه الطريقة إلى صنفين.

أ. عندما يكون لدى الطلاب مجموعة معلومات عامة يرومون تفسيرها أو
إعادتها ليضمّنوا ضبطها وحفظها إذ في هذه الحالة يكون لدى الطلاب
بعض المواد الأولية عن الموضوع قد حصلوا عليها من مطالعاتهم
وملاحظاتهم. ففي الدرس الذي يجري على أسلوب المناقشة الاجتماعية

يستطيعون توحيد هذه المواد وصوغها في قالب معين يستطيعون بواسطة حفظ هذه المواد في ذاكرتهم.

ب. عندما تكون المادة التي يراد تقديمها الى الطلاب مرنة بحيث لا تكون هناك ضرورة لإتقان مقدار معين منها، او يمكن منها، او يمكن تبديل بعض أجزاء هذه المادة بأجزاء أخرى، وهذا يتم من المواد التي يستطيعها الطلاب من قراءتهم في الكتب غير المقررة التي تقع بين أيديهم إذ يأتي كل طالب بشيء قد يكون جديداً بالنسبة الى أقرانه الآخرين. فقد يكون إتقان شيء معين منها مفيداً لكن الهدف الاهم اطلاع الطلاب عليها بصورة عامة لغرض توسيع مدى تفكيرهم وجعلهم على علم من حوادث الحياة ومشاكل المحيط.

معايير طريقة المناقشة الاجتماعية:

١. أنها تؤكد على اشتراك الطلاب في المهمة. ان من طبيعة هذه الطريقة ان يشترك جميع الطلاب في العمل فلذا لا يجد الطالب الذي يحاول ان يتلمص من العمل مجالاً الى تلمصه هذا إذ يعتبره الطلاب حينئذ مقصراً في واجباته فيصبح موضوع لومهم واستهزائهم. على ان المدرس يجب ان يكون حذراً من عدم جعل الطلاب الذين يريدون استغلال الموقف من المضي في رغبتهم هذه. ففي هذه الحالة عليه ان يوزع العمل بصورة يضمن للجميع الاشتراك.

٢. تجعل للطلاب مركز الفعالية بدل للمدرس وفي هذا فهي تتصاع للفكرة التربوية الحديثة التي تؤكد على أن مركز الجاذبية في المجال التعليمي يجب ان يكون الطالب وحول هذا للمركز يجب ان تدور المساعي التربوية والجهود التعليمية التي يبذلها من ييدهم مقاليد الأمور. وهذا يتوقف بالطبع على المدرس. فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع حمل طلابه على ان

يفكروا ويسألوا ما شاء لهم ان يسألوا منه او من بقية إخوانهم ويجيبون على أسئلة إخوانهم فلا يشعرون بأية هيمنة رسمية للمدرس على الصف.

٣. إنها لتتمي روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية، فنحن في عصر أحوج ما نكون الى تنمية الروح من أي وقت مضى. فالحياة معقدة والإنسان لا يستطيع ان يحصل على كل ما يحتاجه بنفسه، فلا بد له من الاستعانة بأخيه الآخر، ولم يعد البيت وحده قادراً على إنماء الروح فألقى الحمل على عاتق المدرسة وأصبحنا ننظر اليها وكأنها الوسيلة لتنمية هذه الروح بواسطة ما تنتج من الأساليب والطرق. ففي طريقة المناقشة الاجتماعية حيث الطلاب يتعاونون تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤوليات العقلية لا بد وانهم يتعودون على نواحي الحياة الأخرى.

٤. إنها طريقة تثير التفكير في الطلاب. وهذه حسنة أصلية من حسنات الطريقة إذ لا تعتبر المناقشة اجتماعية ما لم يفكر الطلاب فيما يقولون وفيما يبحثون وما لم يحلوا المشاكل ويقدرُوا أهميتها ليصلوا الى الحلول المرضية بأنفسهم، أما الإجابة التقنية على الأسئلة فهي من خصائص التسميع القديم الذي مر معنا ذكره.

٥. أنها طريقة تشجع للطلاب على المبادرة. وتدعو الى الإبداع سيما إذا استعمل الأسلوب النظامي في المناقشة. فتتقن المدرسة بطلابها وفصح المجال لهم لأن ينتخبوا الأسلوب ويقرروا كيفية سير المناقشة ويبحثوا عن المادة بأنفسهم لعامل من العوامل التي تربي فيهم الميل الى المبادرة وتدعوهم الى الابتكار والإبداع.

٦. إنها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الأساليب النيابية والقيادة: الكثير من المؤسسات الاجتماعية تتبع في تسيير دفة شؤونها ومقرراتها الأساليب النيابية المعروفة لا سيما في الأمم للديمقراطية. فالمدرسة يجب أن تكون

وسيطاً بين الفرد وبين هذه المؤسسات بتدريبه على هذه الأساليب، والمناقشة الاجتماعية خير وسيلة لذلك، هذا بالإضافة الى ان هذه الطريقة تربى في روحه القيادة وذلك بمجرد شعوره بأن له قيمة في تقرير ما يجب ان يقوم به في الصف وتقوى هذه الروح عندما يعهد إليه قيادة الصف بنفسه عند مجيء دوره او عند انتخابه لهذه المهمة.

٧. إنها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الكلام والمحادثة. فالسؤال والجواب يعود الطلاب على ان يجيدوا التعبير عن آرائهم وأفكارهم عن طريق المحادثة وإذ ان المقدرة على الكلام والتعبير الشفوي ليست نفس المقدرة على التعبير التحريري. والحقيقية أننا نحتاج الى التعبير الشفوي أكثر من احتياجنا الى التعبير التحريري.

٨. إنها تساعد المدرس على تكيف العمل حسب فروق الطلاب الفردية بأن يتعين لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب ولا يكلفهم بأن يتعين لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب ولا يكلفهم إلا وسعهم.

٩. إنها خير وسيلة لتحفيز الطلاب إلى العمل إذ ان مجرد شعورهم بأنهم يعملون لغاية جمعية يولد فيهم الرغبة ويشعرون بالمسؤولية المشتركة فيحاول الجميع إنجاز ما عهد إليهم، او ما اختاروه لأنفسهم بشوق ولذة، فالمحفز في هذه الطريقة محفز داخلي لا خارجي.

١٠. إنها طريقة تشجع الطلاب على التعلم من الآخرين الذين يعانون المشكلة نفسها وهؤلاء هم بالطبع إخوانهم بالصف فيصبحون رحيبي الصدور لقبول الانتقادات والاقتراحات لخير وازع لهم على إصلاح أنفسهم وأخطائهم.

١١. إنها تنمي في الطلاب حس الجماعة، فالمناقشة الاجتماعية بطبيعتها تتطلب المجهود الجمعي وهذا يولد في الطلاب حساً جمعياً وأخلاقياً للجماعة لا سيما انهم يشعرون بأنهم يناقشون شيئاً يهمهم جميعاً وان حاجاتهم التي يرومون الى تلمينها هي حاجات عامة فيما بينهم.

مميزات المناقشة الاجتماعية:

تستطيع مما تقدم ذكره ان نستخلص بعض الميزات البارزة التي تمتاز بها هذه الطريقة وهي:

١. يقوم الطلاب فيها بخدمات تلقائية لصالح الصف فتحضيرهم وأسئلتهم وأجوبتهم كلها لخدمة بعضهم بعضاً.

٢. يشعر الطلاب بحرية لان يتحدا (بأسلوب مجامل طبقاً) في كل ما يشكلون في صحته او لا يفهمونه.

٣. كل ما يجري في الصف قد وضع تصميمه بواسطة الطلاب.

٤. ينظر الطلاب الى المدرس باعتباره مرشداً وحكماً في الوقت الذي يختلف فيه الطلاب حول بعض التفاصيل في المادة.

٥. يجتهد الطلاب في إصلاح أخطائهم فيما بينهم ولا يلجأون الى المدرس إلا في الأمور الصعبة.

٦. ينظم الطلاب أنفسهم بشكل يضمن للجميع الاستدراك في الدرس.

٧. ينقسم الطلاب الى فرق او جماعات صغيرة يحضر كل منهم واجباً معيناً يكون ذا فائدة للصف بصورة عامة ولأفراد هذه الفرق المختلفة بصورة خاصة أحياناً.

وأخيراً لابد للمدرس الذي لم يعود طلابه على هذه الطريقة ولم يعتمد هو على استعمالها ان يتدرج في تطبيقها. كأن يفهم طلابه بين آن وآخر ما يجب عمله في السير في المناقشة وكيفية التحضير ووضع الخطة للمناقشة، وعليه ان يتأخر المناقشة هو نفسه لمدة من الزمن الى ان يعود الطلاب عليها، وعندئذ يعين هو من يريد المناقشة مدة، يستمر على هذا التعيين ليفسح المجال للطلاب ان ينتخبوا من يقود الصف.

رابعاً - طريقة مورسن أو طريقة الوحدات

1. طبيعة هذه الطريقة:

تعرف هذه الطريقة بطريقة للوحدات، والوحدة عبارة عن موضوع شامل واسع يضم مواضيع متعددة يعالج كل موضوع صغير منها عادة بصورة منفصلة كما هو مألوف في طرق التدريس العامة. ولكن مورسن يرى ان الالتجاء الى هذه الطرق في تدريس المواضيع منفصلة عن بعضها يورث الجمود في عملية التعليم، إذ قد يعتاد طلابه على اتباع هذه الطرق فيقتنون مواد التعليم ويحدونها حسبما تتطلبه طريقة التدريس، كما ويرى مورسن أيضاً ان التعليم ليس بحد ذاته غاية نرجوها بل هو واسطة لغاية وهذه الغاية هي السبيل إلى البحث المتواصل الذي يجب ان يكتسبه الفرد فيستمر معه طيلة بقائه في الوجود. كما يرى أيضاً ان نجاح طريقة التدريس لا يتوقف في الدرجة الأولى على جودة هذه الطريقة وصلاحها بل لابد لكفاءة المدرس في تطبيقها اليد الطولى في إنجاح أية طريقة في طرق التدريس.

بل ويذهب مورسن الى بعد من هذا فيقول ما طرق التدريس النظامية المنطقية إلا وسيلة لإزالة الالتباس لو التشويش الذي قد يحصل في التدريس بدونها إلا ان التدريس الناجح يعتمد على شخصية المدرس ونكاته وحسه المهني ومهارته واجتهاده ونوعية إعداده لذا فهو يؤكد كثيراً على إعداد المدرسين إعداداً مهنياً وعلمياً في نفس الوقت. ورأي مورسن هذا في التعليم وغايته وفي المعلم ومهمته يبرر وضعه للطريقة التي نحن بصندھا وهي طريقة للوحدة في التعليم. إذ تتطلب هذه الطريقة مدرساً كفئاً يتميز بصفات تؤهله لان يأخذ بيد طلابه ويوصلهم الى للنجاح بطريقة الوحدة.

تعتمد كثيراً على فعالية المدرس في حسن انتخابه لمادة الدرس التي تشملها الوحدة المراد تعليمها وفي انتخاب مصادر هذه المادة ووضعها في

متناول أيدي الطلاب وفي إرشادهم الى طرق الدرس والبحث تلك الطرق النافذة التي توصلهم الى أهدافهم وفي تحريكهم وحفزهم الى العمل والبحث المتواصل لكي يلموا بما تضمنته هذه الوحدة من الأهداف والاتجاهات والمعنى العام لها ولهذا فتعلم كل وحدة يتضمن النقاط الآتية:

١. تقدير ما عند الطلاب من خبرات ومعلومات بالنسبة للوحدة المراد تعليمها لهم.

٢. عند الابتداء بتعليم أي موضوع او وحدة سيما في المدارس المتوسطة يجب ان يوقظ المدرس في أفكار طلابه ميلاً الى الاستطلاع وبجعله مركز اعتماده في التدريس مع العلم ان هذا الميل من الميول يظهر عادة في دور المراقبة ويقوى. ولإقناظ هذا الميل يكون بإيجاد رابطة بين معلومات الطلاب السابقة وبين الوحدة الجديدة وإقناع الطلاب بوجوب التعلم وبيان التعليم يتوقف عليهم أنفسهم.

٣. قبل ان يتقن الطالب تعلم الاعتماد على النفس في تعلمه وذلك لا يتم حسب رأي مورسن إلا في نهاية مرحلة الدراسة الثانوية يكون الطالب معتمداً لدرجة ما على تعليم المدرس المباشر، ففي المدرسة الابتدائية يكون معتمداً على مدرسه لدرجة كبيرة ونقل درجة اعتماده كلما تقدم في الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية. لذا فلا يجوز للمدرس في ابتداء تعليم الوحدة ان يترك الطالب وشأنه في بحثه ودراسته بل لابد في أن المدرس يأخذ على عاتقه في ابتداء العرض المباشر لأجزاء الوحدة البارزة.

٤. التعلم عبارة عن تبدل في الاتجاهات او اكتساب قابليات جديدة وهذا التغير كما يراه مورسن امر داخلي لا يحدثه الا الفرد نفسه بانشغاله المتواصل في المادة التعليمية التي تشملها الوحدة المراد تعليمها. ويكون هذا الاشتغال في الأوقات المخصصة، لذلك تسمى بأوقات للبحث والدرس التي

يتمثل الطلاب خلالها ما تضمنته الوحدة من مادة. وكما ان النمو الفسلاحي يحتاج الى وقت ومادة غذائية كذلك النمو العقلي يحتاج الى وقت ومادة تعليمية على ان يفسح المجال للطلاب في الوقت المخصص لان يعتمدوا على أنفسهم في إتقان المادة مع إرشاد المدرس ورقابته. وفي ذلك عامل من عوامل تعويدهم الاعتماد على النفس الذي نرتجيه من التعليم.

٥. وأخيراً يرى مورسن ان في كل طريقة نظامية في التعليم لابد ان يكون للطلاب مجال يعبر فيه عما أتقن من المواد التعليمية وعما تكون في الاتجاهات او القابليات.

٢. خطوات طريقة مورسن.

واستناداً على هذه النقاط الخمس في تعليم الوحدة، وضع مورسن طريقته التي تتألف من خمس خطوات أيضاً وهي:

١. الخطوة التمهيدية ويطلق عليها بالخطوة الاستطلاعية وفي الحقيقة ما هي إلا خطوة تحضيرية يستهدف منها ثلاثة أهداف:

أ. ترمي الى اكتشاف درجة معارف الطلاب ومقدار خبراتهم السابقة، فقد تكون الوحدة المراد تعليمها فوق مستوى البعض، منهم او قد تكون دون مستوى البعض الآخر. وفي كلتا الحالتين يجب ان يعامل هؤلاء الطلاب معاملة خاصة. فالذين تكون الوحدة فوق مستواهم كأن يكونوا مثلاً من المعبدن للسنة او من الذين جاءوا من مدرسة أخرى، وقد درسوا فيها المادة التي تتضمنها الوحدة يجب ان يرشدوا الى أعمال أخرى فردية أما الذين تكون الوحدة دون مستواهم والذين نطلق عليهم بأصحاب المشاكل. فيجب ان يوجه المدرس إليهم عناية فائقة في تكييف المادة الى قابلياتهم تدريجياً وعدم تكليفهم فوق طاقاتهم.

ب. ترمي الى إيجاد رابطة بين الوحدة الجديدة وبين خبرات الطلاب السابقة لجعل أفكارهم مستعدة لاستقبال الأفكار الجديدة التي ستوحىها إليهم الوحدة المراد تعليمها، وبعبارة أخرى ان الخطوة الاستطلاعية ترمي الى إيقاظ ولع الطلاب وحفزهم لان ينتبهوا الى العمل المقبل.

ج. ترمي الى توجيه المدرس نفسه الى ما يجب عمله في عرض الوحدة الجديدة ووضع تصميم هذا العرض وتخصص الوقت الكافي للبحث والدرس. إذ كل وحدة تتطلب عرضاً يختلف عن العرض الذي تتطلبه الوحدة الأخرى كما وان الوقت الذي يجب ان يخصص لوحدة يختلف في الطول او القصر عن الوقت الذي يخصص للوحدة الأخرى وذلك بالنسبة الى صعوبة الوحدة او طولها او قصرها او بالنسبة الى درجة معلومات الطلاب السابقة بالنسبة اليها.

إن هذه الخطوة التمهيدية يمكن ان تنفذ بوسيلتين:

أولهما الاختبار التحريري والمناقشة الصفية، ويفضل مورسن الطريقة الأولى أي الاختبار التحريري على ان يكون معداً إعداداً جيداً بحيث بقيس قابلية الطلاب العلمية والعقلية بنفس الوقت. ويجب ان يكون هذا الاختبار في درجة ممن الصعوبة او السهولة بحيث يستطيع القسم الأكبر من الطلاب الإجابة عليه. كما انه يجب ان يشعر الطلاب ان هذا الاختبار هو لغرض قياس درجة معرفتهم لا لوضع العلامات لهم. ويفضل مورسن ان تكون أسئلة هذا الاختبار التمهيدي من نوع الأسئلة الموضوعية كالخطأ والصواب وللتخاب الجواب الأفضل او تحكمه العبارات ...الخ.

أما الوسيلة للثانية: وهي الاختبار الشفوي او المناقشة الصفية فتكون بتوجيه الأسئلة من المدرس الى الطلاب على ان يضمن للمدرس توزيع هذه

الأسئلة على جميع الطلاب ليعرف المستوى العام. ولكن نتيجة القياس لا تكون دقيقة كما في الاختبار التحريري.

وقد تستغرق هذه الخطوة الاستطلاعية حصّة واحدة في المواضيع ذات المحتويات المحدودة وتستغرق أكثر من ذلك في المواضيع ذات المحتويات الواسعة كالجغرافية وعند الانتهاء من هذه الخطوة يستعد المدرس للخطوة الثانية.

٢. العرض

تحت الخطوة الأولى، وجاء الطلاب الى الصف وأفكارهم متجهة لتعلم الشيء الجديد الذي سعى المدرس الى ربطه بما لديهم من معلومات سابقة، كما يقطّ فيهم الميل الى الاطلاع، هذا موقف الطلاب في بدء الخطوة الثانية.

أما المدرس فيأتي الى الصف وقد استعد لعرض الاسس العامة في الوحدة مبيناً النقاط البارزة ومستعيناً بالوسائل التعليمية في المواطن التي تحتاج الى ذلك. وبعبارة أخرى يكون العرض هذا عبارة عن تقديم لمحة عامة عن الوحدة او رسم صورة شاملة لما تحتويها هذه الوحدة من المادة فليس في هذا العرض من تفصيل بل الغرض منه إعطاء الطلاب فكرة عامة صحيحة عن الوحدة.

وقد يختلف هذا العرض عن أي عرض آخر في طرق التدريس الأخرى إذا لا يقطع بسؤال او بمشكلة تحمل الطلاب على التفكير ولكنه عرض مستمر لمقدار معين من النقاط والأفكار قد لا يستغرق أكثر من حصّة واحدة. يحتاج المدرس في عرضه هذا الى الاتجاه الى الأساليب التي تجعله يهيمن على انتباه الطلاب فيجلبهم إليه إذا ان الانتباه ضروري لنجاح العرض وإلا اضطر المدرس إلى إعادة العرض ثانية ان لم يكن طلابه منتبهين لما يقوله وعوامل انتباه الطلاب كثيرة أهمها في رأي مورسن عاملان هما.

١. شخصية المدرس. والمقصود بشخصية، مجموع الصفات التي يؤثر بها في طلابه كأسلوب إلقائه بما في ذلك صوته ولغته ومهارته في التعبير وتفرسه في وجوه سامعيه وكذلك هيئته العامة وتصرفه أمام الطلاب وقوة جاذبيته، وما إلى ذلك من الصفات التي تكون عادة شخصية الفرد.

٢. إتقان المدرس نفسه للمادة التي تتضمنها الوحدة الجديدة إضافة إلى الخبرة الواسعة المتكونة لديه من المعلومات العامة التي يحصل عليها من قراءاته الكثيرة ومطالعاته المتنوعة. فالمدرس الذي يتوقف كثيراً أثناء العرض أو يعتمد على كتاب ينظر فيه وهو يعرض المادة لما يساعد على تشتت انتباه طلابه في مرحلة الدراسة المتوسطة والثانوية. وهذا الانتباه يكون عادة متركزاً أو محصوراً إذا كان المدرس متمكناً من مادته مالكاً لقائمهات وتفاصيلها لكي يستطيع ان يميز بين المهم وغير المهم منها، وبين ما يجب عرضه وما يجب تركه للطلاب أنفسهم ليجثوا فيه بدون أي تلكؤ. وهذا بالطبع يتطلب تحضيراً جيداً. إذ التحضير أمر لابد منه في أي طريقة من طرق التدريس ولا نجاح في التدريس دون تحضير يسبقه كما وان المدرس يجب ان يعلم ان ليس الغرض من العرض هو تفسير المادة فقط بل الغرض هو معرفة ما إذا كان التفسير قد استوعبته عقول التلاميذ بواسطة تتبعهم له أثناء العرض. والمعلم الماهر يستطيع ان يعرف ذلك من وجوه الطلاب ونظراتهم، فإن رأى حاجة الى تكرار بعض النقاط فليعمل ذلك، وإذا رأى ضرورة الى الشرح المسهب أحياناً فليقم بذلك وعندما ينتهي المدرس من العرض يبدأ باختبار الطلاب فيما عليهم ويسمى هذا الاختبار باختبار العرض.

اختبار العرض:

ليس الغرض من هذا الاختبار وضع العلامات للطلاب بل الوقوف على درجة ما تعلموه مما عرضه المدرس عليهم وذلك ليفصل بين الذين فهموا ما قاله وبين أولئك الذين ما يزالون في اضطراب وشوش فيما قاله للطائفة الثانية التي لم يتفق أفرادها ما قاله في العرض الأول.

أما الاختبار هذا فيكون على نوعين: الموضوعي الذي يتكون من أسئلة الصواب والخطأ وانتخاب للجواب الأفضل أو الإنشائي الذي يطلب المدرس فيه من طلابه أن يكتبوا ما فهموا مما عرضه عليهم وصاحب الطريقة (مورمن) يفضل النوع الإنشائي أو المقال في اختبار العرض مهما كانت نقائصه لأن هذا النوع من الاختبار يعودهم على حسن التعبير كما ويبعثهم على الانتباه لكي يفهموا ما قاله المدرس. وإن اظهر الاختبار أن الطلاب بصورة عامة لم يفهموا ما عرضه المدرس يعيد بعدئذ العرض على الجميع مرة أخرى بعد أن يفحص أسباب الفشل في العرض الأول وقد يستطيع أن يحصل على هذه الأسباب من تدقيقه في أوراق الاختبار ولكن العرض على الجميع نادر الوقوع إذ لابد لجماعة من الطلاب أن يفهموا شيئاً من العرض الأول فيعفون من الحضور للعرض الثاني الذي يقدم إلى الجماعة التي أظهرت أوراق اختبارهم أنهم لم يستفيدوا مما قاله المدرس. والمدرسون المبتكرون في استخدام هذه الطريقة يحتاجون إلى عرض ثالث وبعد الانتهاء من كل عرض يفحص الطلاب ليطلع المدرس على درجة فهمهم وقد يبقى في الأخير عدد قليل من الطلبة متأخرين في الفهم فيعتبرون (متأخرين) ويعاملون معاملة خاصة من قبله.

٣. استيعاب المادة وإتقانها وتمثيلها:

وبعد الانتهاء من العرض تبدأ الخطوة الثالثة وتكون منتهى أطول من الخطوة الأولى والثانية. وفي أثناء هذه المدة يفسح المجال للطلاب لأن يبحثوا أو يتقبوا بأنفسهم في تفصيلات المادة التي تحتويها الوحدة المراد تعليمها.

وهذا للدرس والبحث المستقل يتطلب ان تكون غرفة الصف منظمة تنظيماً يساعد الطلاب على القيام بدراساتهم وتنقيبهم كأن يكون الصف واسعاً وأثاثه مرتباً بشكل يسهل فيه تنقل الطلاب من محل الى آخر ومن ناحية من الغرفة الى ناحية كما ويتطلب هذا الدرس والبحث وجود المراجع الكافية لدى الطلاب في الصف لكي يستطيع الطلاب ان يستقوا معلوماتهم منها. فلا يكفي ان يكون لديهم الكتاب المقرر فقط، كما يشترط أن يحوي الصف على الخرائط والصور والنماذج، وكل ما يساعد على تفسير المواد التعليمية الموجودة في الكتب التي في متناول أيدي الطلاب وصفوة القوة ان هذه الخطوة من طريقة مورسن تحتم ان تظهر غرفة للصف بمظهر لا يشك الزائر في مكتبة صغيره تحوي كل مواد التعليم اللازمة هذا ولا يريد مورسن ان يياس المدرسون الذين لا يستطيعون الحصول على هذه التجهيزات او ان يديروا مثل هذه الصفوف، فهو يؤكد على ان المدرس المخلص المدرس الماهر، المدرس ذا الإعداد المتين يستطيع ان يتبع هذه الطريقة ولو مع قليل من الكتب والمواد الإيضاحية في غرفة صف اعتيادية.

ان الطالب في هذه الخطوة من الطريقة يكون معتمداً على نفسه في تعلمه، فهو بعد ان ألم بقاط الوحدة العامة عندما عرضها للمدرس عليه في الخطوة الثانية يأخذ الآن بتوسيع هذه النقاط معتمداً في ذلك الحين على الكتب التي يجب ان تهيا له، وعلى الوسائل الإيضاحية الأخرى.

ان في ذلك اكبر وازع للطالب لكي يتعود الاعتماد على نفسه في الدرس والبحث باقوى دافع له على الاستمرار في ذلك حتى بعد الانتهاء من الدراسة المدرسية.

إذ ان الغرض الأساسي من التعليم كما يراه مورسن هو حمل الفرد على ان يتعلم بنفسه في داخل المدرسة وخارجها.

إن الطالب في هذه الخطوة يعامل معاملة فردية فالداخل إلى الصف، صف يكون الطلاب فيه قد وصلوا المرحلة الثالثة من طريقة مورسن لا يرى غير الطلاب، وقد انهمك كل منهم في عمله الخاص به فقد يجد قسماً لا يزالون في ابتداء العمل وقد يجد قسماً آخر قد انهوا جزءاً من مادة الوحدة وأتقنوا هذا الجزء بينما يجد القسم الآخر قد أتقنوا كل ما يجب إتقانه من المادة التي تحويها الوحدة الجديدة وقد أعطوا هؤلاء أعمالاً أخرى يشتغلون فيها قد تكون بعيدة عن الوحدة ولكن المدرس طلب منهم ذلك لان مقررتهم المتوقعة جعلتهم ينتهون من الخطوة الثالثة قبل رفائهم فتشغيلهم الإضافي هذا يجعلهم لا ينتظرون الباقيين للانتهاء من العمل حتى يكونوا جميعهم مستعدين للخطوة الرابعة وخلاصة القول ان كل طالب يصارع المادة بنفسه فتراه يأخذ هذا الكتاب فيلتقط منه بعض ما يراه ضرورياً، ثم يتناول كتاباً آخر وينتهي منه أيضاً مما يفيد ثم يراه يذهب إلى الخارطة المعلقة في جدار الصف او لوحه او صور ينظر فيها ويحقق صحة بعض ما ناله من الكتاب. هذا ما يخص درس الجغرافية وعندما يستعصي عليه شيء أو تصعب عليه نقطة ما إن كان ذلك غير واضح لديه يلجأ إلى المدرس ليستشيره ويرى المدرس بدوره ينتقل بين الطلاب متطلعاً في أعمالهم مقدماً المساعدة لمن يطلب المساعدة شارحاً ما غمض لدى البعض منهم، وهكذا فهو بين مرشد لطلابه ومحفز لهم على الاستمرار في العمل. وقد يلاحظ المدرس أن قسماً كبيراً من الطلاب قد تصعب عليهم نقطة

واحدة فلا بأس من مقاطعة عملهم وشرح تلك النقطة للجميع هذه هي المواقف التي يجب أن يتخذها المدرس في هذه الخطوة من طريقة مورسن، أما المدرس الذي يدع الطلاب وشأنهم فيقعده إلى مكتبه وكرسيه تاركاً كل شيء يجري، بدون أن يعرف ما يجري فلا خير فيه وقد تكون نتيجة هذه الخطوة من الطريقة نتيجة سلبية.

إن الوسائل التي يستعين بها الطالب في هذه الخطوة هي القراءة والخط فكلما كانت قراءة الطالب سريعة وكلما كان قادراً على أن يفهم ما يقرأ كان اكتسابه للمعلومات من الكتب والمراجع أسرع وأكثر من غيره، وكلما كان خطه واضحاً وكان سريعاً في الكتابة كان إقناعه لما يكتب أحسن من غيره، كما أن المدرس لا يسأم من قراءة أوراق اختبارية سواء كان ذلك في مرحلة العرض أو في مرحلة التمثيل أو في المرحلة الأخيرة من الطريقة. أما الإنشاء فلا ينكر أثره في مقدرة الطالب في التعبير التحريري عن نفسه عن تكوين بعض الآراء والأفكار التي تجول بخاطرهم أثناء بحثه وتنقيبه في المصادر. لذا فالتأكيد على هذه الوسائل الثلاث أمر ضروري في المدرسة التي يتبع مدرسوها طريقة مورسن. فهذه الوسائل الثلاث في الحقيقة ولا سيما القراءة، هي مفتاح التعلم والتعليم في أية مرحلة من مراحل الدراسة.

اختبار الإتقان:

بعد انقضاء مدة على الطلاب في هذه المرحلة يقوم المدرس باختيارهم بعد أن يتأكد من ملاحظاته المستمرة ومراقبته للطلاب بأنهم قد وصلوا بدرجة من الإتقان يستطيعون فيها من تأدية الامتحان وهذه الملاحظة والمراقبة هما في الحقيقة نوع من الاختبار إذ بواسطتها يستطيع المدرس أن يتعرف على درجة معارف طلابه ومقدار ما تعلموه خلال المدة المخصصة لهذه الخطوة من الطريقة.

أما نوع الاختبار التحريري الذي يفضلهُ مَورسَن في آخر مُسَدَة هذِهِ الخُطَة فَهُوَ لُخْتِبَار اِنتِخَاب الجَوَاب الأَفْضَل إذ يَظْهَر هَذَا النُّوع من الِاِخْتِبَار عَادَة نَوَاحِي قُوَّة التَّلْمِيز ونَوَاحِي ضَعْفُهُ بِنَفْسِ الوَقْت. إِنْ الغَرَض من هَذَا الِاِخْتِبَار فَصَل التَّلَامِيز الذِّين قَدْ وَصَلُوا دَرَجَة من الإِتْقَان لَا يَحْتَاجُون فِيهَا إِلَى الِاسْتِمْرَار فِي الدَّرْسِ وَالبَحْث فِي المَادَّة الَّتِي تَحْوِيهَا الوَحْدَة، إذ يَكْفِي هَؤُلَاءِ بِمُشَارِعِهِمْ بِخِتَارُونَهَا أَوْ يَشْتَغَلُون بِدُرُوس أُخْرَى قَدْ يَكُونُون فِيهَا ضَعْفَاءً أَمَّا الذِّين لَمْ يَصِلُوا دَرَجَة جَيِّدَة من الإِتْقَان فَيُطَلَّب مِنْهُمْ الِاسْتِمْرَار فِي هَذِهِ الخُطَة وَالِاسْتِرَادَة مِنْ البَحْث وَالدَّرْسِ فِي مَادَّةِ الوَحْدَة. وَبَعْد مَدَّة أُخْرَى يَخْتَبِرُون اِخْتِبَاراً ثَانِياً، إِلَى أَنْ يَصْبَحُوا مُتَمَكِّنِينَ من المَادَّة الَّتِي تَتَطَلَّبُهَا هَذِهِ الوَحْدَة الْمُرَاد تَعْلِيمُهَا، وَحِينَئِذٍ يَصْبَحُونَ أَهْلًا لِلانْتِقَالِ إِلَى الخُطَة الرَّابِعَة.

٤. التَّنْظِيمُ:

وَهِيَ الخُطَة الَّتِي يَجْتَمِعُ فِيهَا لِلطَّلَابِ مَرَّةً ثَانِيَة بَعْدَ أَنْ تَفْرُقُوا نَتِيجَة اِخْتِبَارَاتِ الإِتْقَان، يَجْتَمِعُ لِلطَّلَابِ بِدُونِ كِتَابٍ أَوْ دِفَاتِرٍ مَلاحِظَاتٍ أَوْ خُرَائِطٍ أَوْ أَيْةٍ وَسِيلَة أُخْرَى مِنْ وَسَائِلِ الدَّرْسِ وَالبَحْث، وَيُطَلَّبُ مِنْهُمْ الْمُدْرَسُ أَنْ يُلْخِصُوا المَادَّة الَّتِي تَحْوِيهَا الوَحْدَة وَأَنْ يَنْظُمُوا مَا دَرَسُوهُ وَمَا بَحَثُوهُ وَنَقَبُوهُ عَلَى شَكْلِ رُؤُوسِ أبحاثٍ مُقَدِّمِينَ النِّقَاطَ لِلبَارِزَةِ الْكَبِيرَةِ ثُمَّ الصَّغِيرَةِ قَالِ الصَّغِيرَ وَهَكَذَا.

لَيْسَتْ هَذِهِ الخُطَة هِيَ خُطَة إِتْقَانٍ لِمَادَّةٍ أَوْ اسْتِيعَابٍ لِمَعْلُومَاتٍ إِضَافِيَة بَلِ الغَرَضُ مِنْهَا حَمْلُ الطَّلَابِ عَلَى تَنْظِيمِ أَفْكَارِهِمْ وَأَبْجَائِهِمْ وَتَرْتِيبِ النِّقَاطِ تَرْتِيباً مُنطَقِيّاً وَلِهَذَا فَلَيْسَ هُنَاكَ تَرْتِيبٌ مُعَيَّنٌ يَحْتَمُّ عَلَى الطَّلَابِ اتِّبَاعُهُ فِي هَذِهِ الخُطَة بَلِ فَسَحُ الْمَجَالِ لَهُمْ لِأَن يَبْدَعُوا وَيَبْتَكِرُوا بِالتَّرْتِيبِ الَّذِي يَرُونَهُ مُنَاسِباً. فَالاعْتِمَادُ عَلَى الْفَرْدِيَّةِ فِي هَذِهِ الخُطَة لَهُ الْمَكَانُ الْأَوَّلُ وَكَثِيرٌ مَا يَحْتَمُّ هَذَا التَّنْظِيمُ فِي الْمَحْتَوِيَّاتِ الْوَاسِعَةِ مِنَ الْمَوَاضِيْع، كَالْجُغْرَافِيَّةِ. وَيَرَى مَورسَن، عَمَّ تَخْصِيصٍ أَكْثَرَ مِنْ حَصَّتَيْنِ لِلشَّغْلِ بِهَذَا التَّنْظِيمِ.

٥.التسميم:

وهي الخطوة الأخيرة من خطوات مورسن. وهذه الخطوة في الحقيقة عكس الخطوة الثانية التي عرض فيها المدرس نفسه الوحدة الجديدة. ففي الخطوة الأخيرة يعرض الطلاب أنفسهم خلاصة أبحاثهم وتقييمهم أمام المدرس وأمام بقية الطلاب. ولا يشترط أن يكون جميع ما يلقيه الطلاب متشابهاً بل كل طالب مكلف بالإلقاء يلقي وجهة نظره الخاصة عن المادة التي تحتويها الوحدة على أن يناقشه بقية الطلاب فيما يأتي به إليهم من المادة والأفكار، وبهذه المناقشة نرى أن هذه الخطوة تقيد من طريقة المناقشة الاجتماعية وبما أن المدة التي تخصص لهذه الدعوة عادة لا تتجاوز الحصتين أيضاً فلا يمكن أن يعرض جميع الطلاب نتائج أبحاثهم ودراساتهم. لذا يطلب المدرس من قسم من الطلاب أن يستعدوا لهذا الغرض بينما يطلب من القسم الباقي أن يقدموا نتائج بحثهم وأفكارهم بصورة تحريرية على أن يناوب المدرس الطلاب الذين يعرضون المادة في كل وحدة جديدة.

فالذين يقومون بالعرض في إحدى للوحدات يقدمون نتائج أبحاثهم تحريراً في الوحدة الأخرى وهكذا المناقشة لا تختلف أبداً عن المناقشة الاجتماعية، فالمدرس يجلس مع الطلاب ويلقي أحدهم مادته وعند الانتهاء تبدأ المناقشة ويدير الطالب الملقى نفتحها والمدرس ما يزال جالماً كأحد الطلاب ويجب أن يتذكر المدرس أن الغرض من هذه الخطوة ليس الإتيان فحسب بل حمل الطلاب على التعبير الشفوي من أنفسهم.

خامساً: طريقة حل المشكلات

1. مفهومها وأهميتها:

المشكلة بصفة عامة هي حالة شك وحيرة وتردد تتطلب للقيام بعمل أو بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى إيجاد شعور بالارتياح، وعلى الرغم من ذلك، فلا بد من التنبيه إلى أنه لا يتحتم أن يشعر الطلبة في بعض الموضوعات بالشك والحيرة والتردد، بل يكفي أن تكون هناك حالة يشعر الطلبة فيها بعدم التأكد أو بجهل مع رغبة قوية في التخلص من ذلك بتنظيم المعلومات وربطها ببعض ونقدها وباستكمال الناقص فيها واستخلاص أحكام عامة منها.

ونرجع أهمية هذه الطريقة إلى أنها تستثير تفكير الطلبة وتنشطهم فلإنسان يفكر عندما تواجهه صعوبة أو مشكلة وتتولد لديه الرغبة في التغلب على هذه الصعوبة وإيجاد حل للمشكلة. ولعلنا نعرف تمام المعرفة كيف أن هناك مواضيع مازال الإنسان يواجه الكثير منها بقلق وشك وحيرة إزاء كثير من ظواهرها ولذلك فإن طريقة حل المشكلات تحتل موقعاً خاصاً في تدريس العلوم الاجتماعية عامة وفي الجغرافية.

وعند اختبار مشكلة لجعلها محوراً يقوم عليه المنهج و طريقة التدريس لا بد من مراعاة جملة من الشروط نذكر منها:

١. أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى نمو الطلبة.
٢. أن يكون في معالجة المشكلة مجال لممارسة للطريقة العلمية المنطقية في حل المشكلات في مختلف ميادين الحياة.
٣. أن تتيح معالجة المشكلة فرص للتصميم أو التخطيط المشترك بين أفراد الصف و المدرس وطلابه وبين الطلبة بعضهم ببعض وكذلك بين المدرسين.
٤. أن تتيح المشكلة فرصاً للرجوع إلى مصادر المعرفة كالكتب والمجلات والتي تكون مصدراً في الموضوع.

٥. أن يكون في النشاط المترتب على معالجة المشكلة فرص للكشف عن سلوك الطلبة ودوافعهم وميولهم، حتى تكون أمام المدرس فرص لتوجيه طلابه بنفسه في ضوء سلوكهم. وبذلك يكون التوجيه جزءاً من العملية التربوية التعليمية، لا عملاً إضافياً يقوم به سيوكولوجي للمسمح بالاحظ سلوك الطلاب.

٦. أن تكون في المشكلة فرص لربط المعلومات وتكاملها عن طريق استخدام الموضوعات الدراسية المختلفة حول المشكلة.

٧. أن تؤدي دراسة المشكلة مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات أخرى وبذا تنتج المشكلة أفاقاً متزايدة النمو.

٨. أن يشعر التلاميذ بقيمة وأهمية المشكلة وحاجتهم إلى معالجتها، وهذا الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير فيها وتلمس الحلول لها.

٣. خطوات الطريقة:

أ. الشعور بالمشكلة:

إن شعور التلميذ بالمشكلة أمر ضروري في استثارة تفكيره حولها واهتمامه بإيجاد حل لها، ما لم يتوافر هذا الشعور بالمشكلة وإدراك التلاميذ لها كموقف يثير في أذهانهم التساؤل وفي نفوسهم الحيرة. ولا يمكن أن نقول أن التلاميذ يواجهون مشكلة حقيقية.

ومن المفيد أن نذكر أن المدرس ينبغي ألا يتوقع أن طرح المشكلات أو التساؤلات سوف يأتي في كل الحالات من جانب التلاميذ، والحقيقة أن المدرس المتمكن من مادة اختصاصه، وللمستوعب لطرق وأساليب تدريسيها بإمكانه إثارة تفكير واهتمام تلاميذه إلى بعض المشكلات في أثناء عملية التدريس شريطة أن تكون تلك المشكلات مرتبطة بحاجاتهم وحاجات مجتمعهم وتلائم

مستوى نضجهم وخبرتهم، وبذلك يخلق المدرس للرغبة والدوافع لديهم لدراساتها.

ب. تحديد المشكلة:

ونقصد بذلك تحديد موضوع المشكلة وتعريفها تعريفاً واضحاً ومفهوماً لدى التلاميذ وتحليلها إلى جوانبها المختلفة وما لم يدرك التلاميذ بوضوح المشكلة وما لم يخبروا ويحددوا مختلف جوانبها وأبعادها، فإنه من غير المحتمل أن يكون بإمكانهم للتوصل إلى حل علمي لها. وأحياناً تصاغ المشكلة على هيئة سؤال ومن أمثلة ذلك:

لماذا يعاني الوطن العربي تخلفاً صناعياً رغم وفرة وتنوع ثرواته الاقتصادية وما هي الحلول التي تقترحها لحل هذه المشكلة؟

ج. جمع الحقائق والمعلومات من قبل التلاميذ حول كل جانب من جوانب المشكلة:

وذلك لأن التلاميذ في حاجة لاكتساب حقائق ومعلومات تناسب نضجهم وخبرتهم حول الجوانب والأبعاد المختلفة للمشكلة موضوعة البحث كما أن الاستدلال إلى حل المشكلة يستلزم الحصول على هذه الحقائق والمعلومات وإدراك العلاقات بينها. وهكذا يستطيع التلميذ أن يتصور ويستوعب المشكلة ككل مترابط ومتكامل ومتفاعل لا كحقائق ومعلومات منعزلة ومبتورة الارتباطات والعلاقات.

وفي مرحلة جمع الحقائق والمعلومات من قبل تلاميذ الصف يلعب المدرس دوراً هاماً يتلخص في إرشاد تلاميذه إلى الكتب والمراجع التي تتضمن الحقائق والمعلومات المتصلة بجوانب المشكلة وإذا كانت المشكلة غير متشعبة إلى حد كبير وتتوافر الكتب التي تبحث عنها في المدرسة، فحينئذ يعهد المدرس إلى كل تلميذ بدراسة المشكلة من مختلف جوانبها. أما إذا كانت المشكلة واسعة

ومتشعبة الجوانب، والكتب والمراجع التي نتصل بها محدودة وقليلة بالنسبة لعدد تلاميذ الصف. فحينئذ يقوم المدرس بتقسيم الصف إلى مجموعات ويعهد لكل مجموعة بدراسة أحد جوانب المشكلة.

وتجتمع كل مجموعة من المجموعات في غير أوقات الدوام الرسمي لمناقشة ما توصلت إليه من الحقائق والمعلومات وتنظيمها في تقرير واحد يمثل نشاطات المجموعة في جمع المعلومات التي تتعلق بجانب من جوانب المشكلة.

ففي مرحلة الدراسة الابتدائية يكتفي في البداية بخلق فرص ومواقف تعليمية يتم فيها للتعليم عن طريق إثارة مشكلة أو تساؤل يدفع التلاميذ إلى التفكير والدراسة وجمع المعلومات تحت إشراف وتوجيه المدرس من أجل الوصول إلى حل أو أحكام عامة حول تلك المشكلة شريطة أن تتلائم هذه المشكلة مع خصائص مرحلة النمو العقلي والنفسي للطلاب ومع حاجاتهم وحاجات مجتمعهم.

وبعد انتهاء المجموعات من وضع تقاريرها يبدأ تلاميذ الصف تحت إشراف وتوجيه مدرس المادة بمناقشة وتقييم تقرير كل مجموعة وتوثيق الترابط بينها بحيث تصبح الجوانب وأبعاد المشكلة واضحة أمام التلاميذ وبعد أن يتوصل التلاميذ إلى أحكام عامة تتصل بمختلف أبعاد المشكلة يدونون هذه الأحكام العامة في دفاترهم.

٤. التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة:

وفي ضوء فهم التلاميذ لطبيعة المشكلة ولجوانبها المختلفة يحاول التلاميذ تحت توجيه مدرسهم افتراض الحلول للمشكلة ومهمة المدرس في هذه المرحلة من الطريقة إرشاد التلاميذ إلى تجنب الاستعجال والارتجال في الحكم على صحة فرضية من الفرضيات باعتبارها الحل الصحيح للمشكلة، بل ينبغي

دراسة ما وراء كل فرضية من الفرضيات من حقائق وأسانيد عملية قبل الحكم على صلاحيتها كطول للمشكلة موضوعة البحث.

هـ. اختبار مدى صحة الحلول والفرضيات:

ويعني بذلك إعادة النظر في الحلول أو الفرضيات السابقة الذكر والتحقق من مدى صحتها وقبول الحلول أو الحل الصحيح الذي تسمده أدلة وأسانيد علمية كافية وتثبت صحته كحل للمشكلة ثم تطبيق أو تعميم هذا الحل على مواقف ومشكلات مماثلة بغية التعرف على الجوانب التي يصدق عليها والتوصل إلى حلول سليمة لها تتناسب مع خصائص نموهم وخبراتهم التعليمية.

٣. مزايا ومساكن طريقة المشكلات:

أ. إن استخدام هذه الطريقة التدرجية هي ضرب من الإعداد للحياة ومشكلاتها، فهذه الطريقة من حيث مضمونها وأهدافها التربوية تتسمج مع طبيعة الحياة. فالحياة زاخرة بالمشكلات التي ينبغي معالجتها والتفكير في حلولها على نحو علمي.

ب. إن هذه الطريقة لا تهدف إلى تلقين المعلومات وحفظها، ولا إلى اختيار قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات واسترجاعها. بل تهدف إلى فهم التلاميذ لما يتعلمون وإسهامهم الإيجابي في عملية التعلم والتعليم وإلى الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات من أجل مواجهة ومعالجة الحياة ومشاكلها بأسلوب علمي واقعي. لذلك فهذه الطريقة تهيئ الكثير من الفرص والمواقف التعليمية لممارسة للتلاميذ القدرات والمهارات المتصلة بالتفكير العلمي.

ج. يتوافر في هذه الطريقة عنصر الدافعية للدراسة والتفكير والكشف، ويرجع هذا إلى أن المشكلة الجيدة الاختيار تستجيب لحاجات التلاميذ

ولميولهم واهتمامهم، كما أنها تجعل لعملية التعليم والتعلم هدفاً واضحاً تلمس هو الحلول للمشكلة.

د. تنمي روح التعاون والعمل الجماعي للطلاب.

هـ. تنمي الشعور بالمسؤولية والاعتماد على النفس لدى الطلاب في جمع المعلومات والبحث عنها في المصادر في غير الكتاب المدرسي.

3. النقد الموجه لطريقة حل المشكلات:

أ. إن هذه الطريقة لا تشجع التلميذ على القراءة للفاحصة المستوعبة والفهم الشامل لما يطالع، وذلك لأن التلميذ حينما يطالع فصلاً من كتاب معين فهو يهتم بالحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمشكلة موضوع الدراسة.

ب. إن المشكلات التي يدرسها التلميذ قد لا تكون أحياناً ذات قيمة ومغزى بالنسبة لهم، أو قد يكون فهم جوانبها وأبعادها المختلفة والعلاقة بين هذه الجوانب والأبعاد فوق مدارك التلاميذ العقلية وخبراتهم التعليمية، وهذا يستتبع بالضرورة أن يكون المردود التعليمي لهذه المشكلات ضئيلاً وهامشياً.

ولو درسنا هذه الانتقادات بدقة وجننا أنها غير موجهة في الحقيقة إلى طريقة حل المشكلات، وإنما إلى سوء استخدام منحنى حل المشكلات كأسلوب في تنظيم المنهج وكطريقة في التدريس.

إن النقد الموجه لمنحنى حل المشكلات كطريقة في تنظيم المنهج وكطريقة في تدريس محتوى هذا المنهج يكون فعلاً صحيحاً، إذا كان المنهج كله منظماً على هيئة مشكلات وتستخدم في تدريس كل محتواه طريقة حل المشكلات. وهذا أمر لا تشفع له الاتجاهات المعاصرة في تدريس مادة الجغرافية فمحتوى المادة ليس كله مشكلات حقيقية ترتبط بحاجات الناشئة وحاجات

مجتمعهم وتناسب خصائص مرحلة نموهم العقلي والنفسي. كما أنه ليست هناك طريقة فضلى للتدريس وإنما هناك طرق وأساليب تدريسية لكل منها مواضع استخدامها ونواحي امتيازها وقصورها.

أما النقد القائل باحتمال اختبار مشكلات قد لا تكون ذات قيمة ومغزى بالنسبة للناشئة. وقد تكون فوق مستوى استعداداتهم العقلية، فهذا النقد لا علاقة له بالطريقة وإنما ينبغي أن يوجه إلى سوء اختيار المدرس للمشكلات المناسبة لتلاميذه.

سادساً: الاستقراء والقياس:

إن الاستقراء والقياس هما من أنواع الاستدلال. والاستدلال بوجه عام هو استنتاج قضية من قضية. أو عدة قضايا أخرى ويعرف الاستدلال أيضاً بأنه الوصول إلى حكم جديد مغاير للأحكام التي استنتج منها. ولكنه في الوقت نفسه لازم لها متوقف عليها. وتسمى القضية أو القضايا الأصلية التي هي أساس الاستدلال، بالمقدمة أو المقدمات، والقضية الجديدة المستنتجة من هذه المقدمات بالنتيجة، فلا بد في كل استدلال إذن من وجود ثلاثة عناصر:

١. مقدمة أو مقدمات يستدل بها.
 ٢. نتيجة لازمة عن هذه المقدمات.
 ٣. علاقة منطقية بين المقدمات والنتيجة.
- فإذا إنعدم الارتباط المنطقي بين المقدمات والنتائج انعدم الاستدلال .

١. معنى الاستقراء وميزاته:

إن الاستقراء هو طريق الوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة، وبه نصل إلى بعض القضايا الكلية من العلوم في الجغرافية والجوانب الاقتصادية. فالقضية تصل إليها بواسطة الاستقراء وإن أهم ما يمتاز به الاستقراء هو ما يأتي:

١. إن الاستقراء استدلال صاعد يبتدى فيه من الجزئيات وينتهي إلى الأحكام الكلية.

٢. إن نتيجة الاستقراء أهم من أي مقدمة من مقدماته.

٣. إن الاستقراء يعتمد على ما يجري في الكون من حوادث وما بين الأشياء من روابط.

٤. إن الاستقراء يؤدي إلى حقائق عامة جديدة لم تكن معروفة.

٥. الاستقراء هو الطريق الوحيد إلى كسب المعرفة بالأشياء أو بعبارة أدق الطريق الذي إليه تنتهي المعرفة بالأشياء وللنجاح في الاستقراء علينا اتباع ما يلي:

١. جمع وعرض الجزئيات الكثيرة وضرب الأمثال المنوعة وفحصها فحصاً دقيقاً.

٢. الأخذ بيد التلاميذ حتى يروا وجوه الاشتراك والتباين بينهما.

٣. حثهم على استنتاج الحقيقة العامة بأنفسهم.

٤. التعبير عنها بعبارة من عندهم وما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً. ونستنتج من هذه النقاط الأربعة، أن للاستقراء مرحلتين مهمتين: أولاهما مرحلة الملاحظة والتجربة فالعلم بالحقائق للجزئية إما أن يكون بمشاهدتها على ما هي في الطبيعة وهذه هي الملاحظة البحتة، أو بمشاهدتها في ظروف يهيؤها الإنسان ويتصرف فيها حسب إرادته وهذه هي التجربة أو بالأخذ بما يعرفه لغير وهي شهادة الغير المبنية على ملاحظة أو تجربة.

وثاني المرحلتين هي مرحلة للفروض والنظريات والقوانين فإذا انتهى الباحث من دور للملاحظة سواء كانت ملاحظته بحتة أو مصاحبة للتجربة وتوفرت لديه الأمثلة الكافية في الموضوع الخاص الذي يبحث فيه دخل في

دور آخر من أحوار الاستقراء، وهو دور وضع الفروض العلمية والنظريات، لأن العقل بعد ملاحظة الأشياء يحاول بطبعه وضع تفسير لها.

٣. الطريقة الاستقرائية في التعليم:

عند تطبيق مبدأ الاستقراء في التعليم يحصل ما نسميه بالطريقة الاستقرائية التي نستطيع استخدامها في كثير من الدروس سيما في درس الجغرافية. ففي درس الجغرافية يمكن بحث عدة انهار مختلفة لمعرفة العلاقات التي بينها وبين تضاريس البلاد التي تجري فيها، فبعد فحص انهار في إيطاليا واسكتلندا وروسيا، نستطيع أن نصل إلى الحقيقة العامة وهي ان الأنهار النابعة من جبال بعيدة عن السواحل تكون طويلة وبطيئة وصالحة للملاحة. وتمتاز الطريقة الاستقرائية بكونها طريقة منطقية ليست بالحديثة إذ يرجع تاريخ وضعها إلى أيام هربارت واتباعه فظموها ووضعوا لها خطوات سميت بخطوات هربارت الخمس الشكلية.

٣. خطوات الطريقة:

أ. التحضير أو التمهيد:

وهي الخطوة التي يعد فيها الطلاب للدرس وتوجه أذهانهم إليه ويحملون على التفكير فيما سيرعرض عليهم من المادة. وبعبارة أخرى إن هذه الخطوة الأولى في الاستقراء لغرض إفهام الطلاب الغاية من الدرس إذ أن معرفة القصد والغاية تثير الشوق والاهتمام بالدرس. وهذا التمهيد إما أن يكون بإلقاء أسئلة على الطلاب يستهدف اختبار بعض معلوماتهم السابقة وما لها علاقة بالدرس الجديد. ولا تنتهي هذه الخطوة بالأسلوب المار ذكره إلا وقد أصبح الطلاب على علم من الغاية من الدرس، وقد استعادت أذهانهم بعض ما يعرفونه من المعلومات التي لها علاقة بالدرس الجديد، فالغرض من التمهيد إذن هو توجيه أذهان الطلاب إلى الدرس الجديد وتذكيرهم بالمعلومات التي يعرفونها

والتي لها مساس به. إثارة الشوق والرغبة فيهم إليه، وحصر انتباههم فيما يراد تعليمهم إياه.

ب. العرض:

وبعد أن يكون الطلاب قد اعدوا للدرس الجديد يبدأ المدرس بعرض الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات كما مر ذكره والتي منها نستخلص القواعد العامة. إن هذه الحقائق الجزئية أو الأمثلة يمكن أن يحصل عليها المدرس من خبرات التلاميذ أنفسهم ولا سيما إذا كانت تدور حول أمور حياتية عامة أو أنها مقتبسة من المصادر التي استطاع الطلاب أن يقرأوها كتباً كانت أو صحفاً أو مجلات أو غيرها، أو من المدرس الذي استطاع بنفسه أن يحضر هذه الأسئلة وهذه الحقائق من مطالعته وتتبعه الشخصي، ويجب أن لا ننسى أن هذه الأمثلة والحقائق، وأمر انتخابها أمر صعب جداً فيجب أن تكون قبل كل شيء متنوعة ولكنها متشابهة من حيث وجود العلاقة المنطقية بينها وبين النتيجة المراد استحصالتها.

ويجب أن نتذكر دائماً أننا يجب أن نعتمد كثيراً في هذه الخطوة على خبرات الطلاب السابقة التي قد يحصلون عليها من المختبر أو المكتبة أو الرحلات أو المطالعات الخارجية أو الراديو أو السينما أو من أي مصدر ثقافي آخر ويجب أن تستعمل السبورة عند عرض هذه الحقائق أمام الطلاب لجلب إليها انتباههم جميعاً، ولا سيما النتائج التي نتوصل إليها من تحقيق هذه الأمثلة والحقائق، على أننا يجب ألا ننقل من جزء إلى جزء آخر من الدرس إذا كان مجزأ وإذا احتاج إلى أكثر من حصة واحدة إلا بعد إقناع للجزء الأول وتلخيص نقاطه المهمة لترسيخها في الأذهان.

ج. الربط أو التداعي أو المقارنة:

وبعد عرض الحقائق الجزئية أو الأمثلة على الطلاب أو استخلاصها منهم يقوم المدرس بالاشتراك مع الطلاب بالمقارنة بين هذه الحقائق وتدقيقها وإظهار العلاقات بينها وربطها بعضها ببعض أو بمعلوماتهم السابقة لكي يستطيعوا أن ينتقلوا إلى الخطوة الأخرى وهي خطوة التعلم.

لنا يجب أن نعترف أن قسماً قليلاً من الطلاب قد تخطر في أذهانهم أثناء مرحلة العرض بعض التعميمات أو القواعد، إلا أن هؤلاء قد يكونوا قليلي العدد. فالخطوة الثالثة هي التي تساعد الجميع بصورة عامة على الاستعداد للتعميم أو قد تكون بعض الحقائق أو الأسئلة المعروضة معقدة في بعض نقاطها أو قد يكون بعضها غير مهم أو أن الطلاب لم يدربوا على مثل هذه الطريقة.

إن هذه الخطوة صعبة ودقيقة لأنها تتطلب ضبط النفس في عدم التسرع بذكر النتيجة التي يتوصل إليها المدرس أو الطلاب حتى يستطيع الجميع مناقشة الأمثلة وتدقيقها وقد تكون هذه الخطوة مندمجة في الخطوة الثانية إذ يديق المدرس مع الطلاب الأمثلة أو الحقائق أثناء عرضها وبذا يجمع بين الخطوتين.

د. التعميم:

والآن بعد أن تم الربط وتمت المقارنة بين الحقائق يستطيع الطلاب بمساعدة المدرس أن يصوغوا ما يجدونه من العناصر العامة المشتركة في هذه الحقائق بعبارة واحدة مفهومة واضحة.

وكثيراً ما يسرع الطلاب المتقدمون في ذكر القاعدة لأنهم يستطيعون استقراءها بسرعة مما يؤثر في سير بقية الطلاب. فمنعاً لحدوث مثل هذا، هناك طريقة يستطيع المدرس أن يتوصل بها وهي أن يطلب من هؤلاء المتقدمين الذين يتوصلون بسرعة إلى النتائج أن يدونوا ما يتوصلون إليه على أوراق خاصة

ويقدمونها إلى المدرس. وعندما يرى المدرس أنها صحيحة يطلب منهم أن يحفظوها إلى أن ينتهي بقية للتلاميذ من الوصول إلى القاعدة. فالخطة المثلثي إذن هي أن لا تقال القاعدة أو النظرية شفويا إلا بعد أن تتضح في أذهان القسم الكبير من طلاب الصف.

ويجب أن لا يحاول المدرس نفسه بصوغ القاعدة بأسلوبه مباشرة بل يجب أن يتوصل إليها تدريجيا من الطلاب فيضيف على عباراتها أو ينقص منها كل ذلك بمساعدة الطلاب ويجب أن لا يشجع المدرس التخمين من قبل الطلاب لأن ذلك لا يشجع على التفكير بل على التصرع في الحكم. وإذا رأى المدرس أن الطلاب لم يستطيعوا أن يتوصلوا إلى قاعدة و تعميم فعليه الإتيان بأمثلة أخرى أو ذكر حقائق جزئية غير التي ذكرت والتي قد تساعد الطلاب على الوصول إلى نتيجة ما.

هـ. التطبيق:

وهي الخطوة الأخيرة وفيها يفحص الطلاب صحة التعميم الذي وصلوا إليه بتطبيقه على أمثلة وجزئيات أخرى. ويجب أن يتذكر كل مدرس أن فهم الطلاب للقاعدة أو للتعميم الذي يتوصل إليه أمر مهم جدا، فتطبيقه ونجاح هذا التطبيق يتوقف على الفهم. والتطبيق أيضا يساعد على ترسيخ القاعدة في أذهان الطلاب وطبعها في ذاكرتهم والحقيقة ما التصنيف إلا تدريب وتمارين على حفظ القاعدة أو للتعميم الناتج

٤. القياس والطريقة القياسية:

القياس هو انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي. ويتألف هذا للقياس دائماً من قضيتين ينتج منها قضية ثالثة وتسمى القضيتان بالمقدمات كما تسمى القضية الناتجة بالنتيجة، وهذه النتيجة هي أخص من المقدمات بينما تكون نتيجة الاستقراء أعم من مقدماتها ففي المثال الآتي:

النيل أطول نهر في إفريقيا

المقدمات، أطول نهر يجري في مصر والسودان.

النيل يجري في مصر والسودان.

نلاحظ في هذا القياس ثلاثة حدود وهي النيل (ويسمى بالحد الأصغر) وأطول نهر في إفريقيا (ويسمى بالحد الأوسط)، ويجري في مصر والسودان (ويسمى بالحد الأكبر). ولو دفعنا هذه الحدود الثلاثة ودفعنا مقدماتي القياس المار ذكره لوجدنا أن الحد الأصغر وهو موضوع النتيجة وأن الحد الأكبر وهو محمول النتيجة وأن الحد الأوسط هو الذي يظهر في كل من المقدمات ولكن لا يظهر في النتيجة. أما المقدمة التي يظهر فيها الحد الأكبر فتسمى بالمقدمة الكبرى، والمقدمة التي يظهر فيها الحد الأصغر فتسمى بالمقدمة الصغرى.

وعند تطبيق هذا النوع من الاستدلال في التعليم نحصل على ما نسميه بالطريقة القياسية المألوفة لدى كثير من المشتغلين بالتدريس بالطريقة الاستنتاجية.

وما هذه الطريقة القياسية إلا صورة موسعة للخطوة الأخيرة من الطريقة الاستقرائية وهي خطوة التطبيق إذ أن الأسس العامة تقدم إلى الطلاب جاهزة لتطبق على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها هذه الأسس والقواعد

العامه. ويستطيع المدرس بهذه الطريقة إما أن يقدم حقائق جديدة جاهزة إلى الطلاب أو انه يفسر ويشرح لهم حقائق وقواعد سبق وأن ألقيت عليهم. إن هذه الطريقة سريعة ولا تستغرق وقتاً طويلاً كطريقة الاستقرائية، فالحقائق العامة والقواعد تعطى بصورة مباشرة من قبل المدرس. ثم ان هذه الحقائق العامة تكون عادة كاملة ومضبوطة لأنها قد توصل إليها بواسطة البحث الدقيق. هذا ويجب ان لا يتبادر إلى الذهن أن هذه الطريقة لا تساعد الطلاب على تنمية عادات التفكير الجيد، فالتفكير لا يعتمد على الطريقة فقط بل يحتاج إلى المادة والحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشاكل وتفسير الوضعيات الجديدة بمهارة وحذق.

5. علاقة الاستقراء بالقياس:

يظهر لنا إذن مما تقدم أننا لا نستطيع الاستغناء عن القياس أو عن الاستقراء في للتربيس فالعقل لا يقوم بأحد الاستدلاليين بدون الاستعانة بالاستدلال الآخر والسبب في ذلك هو أن القياس يحتاج كما تقدم ذكره إلى مقدمات كلية عامة وهذه المقدمات لا نستطيع الوصول إليها إلا عن طريق الاستقراء الذي يساعدنا على معرفة الحقائق العامة لتدخل تحتها الحقائق الجزئية والأمثلة. فالقياس إذن يعتمد على الاستقراء من هذه الناحية متقدم على القياس، ولكن من ناحية أخرى نرى أن الاستقراء يعتمد كثيراً على القياس، وذلك لأننا نحتاج في كثير من الأحيان أن نتحقق من صدق الحقائق العامة والقواعد التي نتوصل إليها بواسطة الاستقراء، وطريقة التحقق هذه هي ان نطبق هذه الحقائق والقواعد على الحقائق الجزئية التي من جنسها وهذا التصنيف والتحقق هو القياس بعينه. فالاستقراء والقياس عمليتان متداخلتان لا يمكن الفصل بينهما في كل تفكير صحيح كامل نجدهما معاً فالتفكير عملية عقلية واحدة ولذلك لا بد من مزجها معاً بادئين بالاستقراء أحياناً ومعقبين بالقياس في أكثر ما نستطيع من الدروس.

مصادر الفصل الثاني

١. حسن ملا عثمان : طرق التدريس ج٢، طرق تدريس المواد الاجتماعية الجغرافية والتاريخ، مكتبة الرشيد للرياض ١٩٨٣.
٢. ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس ج١. دار الكشف، بيروت ١٩٥٦.
٣. الدكتور فكري حسين رباني: للتدريس . عالم الكتب ١٩٧١.
٤. الدكتور محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة ١٩٧٤.
٥. الدكتور محمد مصطفى زيدان : عوامل الكفاية في التربية. دار مكتبة الأنجلو. طرابلس ليبيا. ١٩٧٤.

المصادر الأجنبية

6. Armstrong, d. g (1980) social studies in secondary education. Collier Macmillan publisher London.
7. Long, m. (1974) handbook for geography teachers. University of London institute of education, Methuen education, l td.
8. Preston, R.G (1974) teaching social studies in the elementary school. New York.
9. Tieg, E.W and other, teaching the social studies (New York) – ginn and comp- 1959.
10. Wesley, E. and other, teaching social studies in high schools- Boston, D.C- heath and comp- filth, Ed- 1964.
11. Wright, b-a- and other, elementary school curriculum better teaching now- new York- the Macmillan comp- 1971.

الفصل الثالث

الوسائل التعليمية وتقوية نتائج تدريس الجغرافية.

أولاً ، الوسائل التعليمية .

ثانياً، أنواع الاختبارات.



الفصل الثالث : الوسائل التعليمية وتقديم نتائج تدريس الجغرافية

أولاً: الوسائل التعليمية:

١. أهميتها:

ترجع أهمية الوسائل إلى كونها تعرف الطلاب بالأشياء والموضوعات الجديدة، التي لا يملكون صوراً إدراكية سابقة عنها، والتي لا يكفي الشرح أو الكلام عنها لغرض فهمها واستيعاب خبراتها الحقيقية، لذا لا بد من عرض نموذج أو عينة أو صورة تخطيطية عنها لغرض تحقيق الهدف والوسيلة التعليمية من ناحية أخرى تعتبر مهمة في جذب انتباه الطلاب إلى الدرس وتشويقهم إلى المشاركة فيه بفعالية ونشاط، لأنها ترضي حب الاستطلاع لديهم، ولأنها تعتمد على حاسة السمع إلى جانب حاسة البصر، وقد تسهم حواس أخرى في تأكيد إدراك الحقائق والمعلومات حسب موضوع ومادة الدرس، كما تؤدي الوسيلة التعليمية أغراضاً أخرى منها غرس المبادئ والقيم التربوية في نفوس الطلبة إلى جانب الهدف العلمي.

٢. أسس اختيارها واستخدامها:

١. أن تكون الوسيلة المستخدمة ذات صلة وثيقة بالموضوع لا أن يتكلف المدرس في إيجادها أو يجعلها غرضاً وهدفاً لا وسيلة.
٢. أن تكون في مستوى الطلاب من ناحية إدراك المبادئ التي تقوم عليها وكيفية العمل بها والأهداف التي تحققها كأن تكون خارطة مجسمة أو كرة أرضية توضح خطوط الطول والعرض ومدار الجدي أو مقياساً للطوبية.
٣. أن لا يتكرر عرض عدة وسائل تعليمية في موضوع واحد خاصة إذ كانت هذه الوسائل لا تتضمن معلومات جديدة ولا تهدف إلى تحقيق هدف جديد.

٤. حسن استعمال الوسيلة: ينبغي استعمال كل وسيلة بطريقة صحيحة تتفق وخطة الدرس، فهي ليست شيئاً كمالياً ولا يمكن الاستعاضة بها عن موضوع الدرس ومما يؤدي إلى النجاح في استعمال الوسيلة. وينبغي تقديمها في الموعد المناسب وعند تزامن الحاجة لاستخدامها وعدم عرضها قبل البدء بموضوع الدرس.

٥. يمكن مراعاة الأمور الآتية في حسن اختيارها:
أ. ملائمتها للمكان الذي ستستخدم فيه وللزمن المخصص، وللأجهزة الموجودة وإمكانات نقلها.

ب. ثمن تكاليف الوسيلة.

ج. مدة استخدامها ومتى تستهلك.

٣. مفهومها وأهميتها في عملية التعليم

نقصد بالوسائل التعليمية، كل أداة يستخدمها المدرس من أجل أن تعينه في تحقيق أهدافه التدريسية وهذا يعني أن الأصل في التدريس، هو نشاط المدرس وما يستعمله من وسائل تعليمية، فالخرائط والصور والأفلام واستخدام الكتب والمطبوعات.... الخ، ما هي إلا أدوات تعليمية تساعد المدرس إذا أحسن اختيارها واستعمالها في تنفيذ ما يريد للوصول إليه من أهداف تعليمية. للوسائل التعليمية المستخدمة استخداماً مجزياً مكانة هامة في عملية تعليم وتعلم درس الجغرافية وذلك للأسباب التالية:

١. إن التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس غير كاف لتوضيح وتجسيد المفاهيم والأفكار التي تتضمنها الدروس التي يلقيها المدرس أو الموضوعات التي يطالعها الطالب في كتب تدريس مادة الجغرافية فتصور وفهم الطلبة لا سيما في مرحلة الدراسة المتوسطة لما يدرسون من ظواهر جغرافية، عبر العصور المختلفة، يعتمد على خبرات سبق الإحساس بها لا سيما الخبرات البصرية. وهذا تقدمه الخبرات المباشرة والوسائل التعليمية. فهي تضيف على للتعليم اللفظي الذي يقوم به للمدرس، أو الذي يتضمنه الكتاب المدرسي

جواً من الحيوية والواقعية لكونها تقدم تجسيداً مادياً مشوقاً لما تتطوي عليه
المواضع المختلفة من أماكن وعلاقات اجتماعية وارتباطات مكانية وعلاقات
زمنية.

٢. إن الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية من شأنه أن يعين المدرس على
تحقيق أهداف درسه، لأنها تنثير اهتمام وانتباه الطلبة لما يدرسون. فهي تقدم
لهم خبرات حسية مشوقة ومتصلة بموضوع درسهم وبصورة مترابطة
ومتناسكة فتعينهم على توضيح محتوى الدرس وعلى ملاحظة وتتبع أجزائه
وما يلي هذه الأجزاء من علاقات وارتباطات وهذا بدوره يسهل فهمهم
لموضوع الدرس ويجعل تعليمهم أطول زمناً.

٣. إن درس الجغرافية من أكثر المواد المدرسية حاجة الى استخدام
الوسائل التعليمية لكونها تتضمن علاقات وارتباطات مكانية بين الظواهر
الجغرافية (من طبيعية أو بشرية أو كليهما معاً) ومن الصعب على الطلبة
تصور العلاقات والارتباطات المكانية للظواهر الجغرافية دون تجسيد
مادي لها.

٤. أنواعها:

أ. السبورة:

تعتبر السبورة من أقدم الوسائل التعليمية وأكثرها شيوعاً فهناك عدد كبير
من المدرسين لا يجيدون استخدام السبورة استخداماً سليماً يساعد الطلبة على
تتبع أجزاء الدرس وتوضيح العلاقات بين هذه الأجزاء.

وترجع القيمة التعليمية للسبورة كوسيلة من الوسائل البصرية المعينة في
التدريس إلى كونها تلائم العمل الجمعي، وإن ما يكتب ويرسم عليها يشمل
نواحي عديدة ومتنوعة، فما يدون على السبورة وما يرسم عليها يتمكن من
ملاحظاته ومناقشاته جميع طلبة الصف، ويمكن أن يكون مدعاة لجلب إنتباههم
وإثارة اهتمامهم لمحتوى الدرس وما يكتب ويرسم على السبورة يتضمن أموراً

مختلفة يختار منها المدرس ما يناسب طبيعة الدرس وما يلائم مستوى نضج الطلبة.

ونستخدم السبورة لدى تدريس درس الجغرافية لأغراض متعددة:

١. تكوين ملخص واضح لنقاط الدرس الرئيسية .
٢. تكوين الاصطلاحات العلمية.
٣. كتابة الكلمات الصعبة.
٤. رسم الخرائط والأشكال التخطيطية والرسوم البيانية.

القواعد التي يجب مراعاتها لدى استخدام السبورة:

إن استخدام السبورة على نحو فعال وناجح يتطلب من المدرس الاهتمام بالأمور التالية:

١. يراعى أن تكون السبورة نظيفة غير مكتوب أو مرسوم عليها ما يتعلق بدروس سابقة. وكذلك ينبغي أن تكون إضاءة السبورة جيدة ولونها مريحاً وهناك نوعان من السبورات من حيث اللون: سبورة سوداء اللون يكتب عليها بطباشير بيضاء، وسبورة خضراء اللون يكتب عليها بالطباشير الصفراء أو البيضاء. ويعتقد البعض أن استخدام السبورة الخضراء مع الطباشير الصفراء من الممكن أن يحدث رد فعل نفسي أطيب مما يحدثه استعمال السبورة السوداء مع الطباشير البيضاء.

٢. ليس هناك نظام صارم ومحدد لاستخدام السبورة. والمدرس حر في انتهاز الأسلوب الذي يراه أكثر جدوى من الناحية التعليمية لدى استعماله السبورة كوسيلة تعليمية وننصح أن يقسم المدرس السبورة إلى قسمين أحدهما كبير إلى اليمين والآخر أصغر منه إلى اليسار، ويستخدم القسم الأيمن لكتابة ملخص لنقاط الدرس الرئيسية. ويخصص القسم الأيسر لرسم بعض الرسوم السريعة الموضحة لبعض أجزاء الدرس ولتكوين الاصطلاحات والأرقام الإحصائية.

٣. يفضل ألا يكون الملخص السبوري مكتوباً على السبورة وجاهزاً قبل الدرس، بل ينبغي أن يكتب نقطة بعد نقطة وبصورة واضحة ومرتبّة. وذلك لأن الملخص الكامل والجاهز قبل الدرس قد يكون معقداً وبالتالي قد يربك الطلبة. أضف إلى هذا أن الملخص السبوري الكامل لا يتيح للطلبة فرصة الإسهام في استخلاص نقاطه وتكوينه، نتيجة نقاشهم مع مدرس الصف ونقاشهم بعضهم البعض.

٤. ينبغي العناية بوضوح وترتيب وتنظيم ما يكتب ويرسم على السبورة. فالملخص السبوري الذي يتم بعدم وضوح عبارته، وعدم ترتيب وتنظيم أجزائه، وعدم مراعاة تنابعه المنطقي والرسوم السبورية التي تنصف بعدم الاضطراب، كلاهما وسيلة لإضاح يعوزها الوضوح، وما يدون ويرسم على السبورة على هذه الشاكلة ليس له قيمة تعليمية مهمة لكونه لا يساعد طلبة الصف على تتبع وفهم أجزاء الدرس وإدراك العلاقات بينها. كما انه من الصعب على المدرس نفسه (إذا استخدم السبورة مستخدماً ما ينصف بالفوضى وعدم التنظيم) أن يجد مواقع بعض أو للرسوم على السبورة لدى حاجته للاستعانة بها أثناء المراجعة أو لتوضيح العلاقات بين نقطتين أو أكثر من نقاط الدرس.

٥. من المفضل أن يقلل المدرس قدر المستطاع من كتاباته على السبورة الرئيسة. وينبغي تجنب كثرة مسحها وملئها في الحصة الواحدة لأن ذلك يؤدي إلى تبعثر انتباه الطلبة وإلى إضعاف قدرتهم على فهم العلاقات بين أجزاء الدرس الجديد.

٦. إذا كان موضوع الدرس يتطلب أن يستخدم عدداً من الرسوم والخرائط السبورية بحيث من الصعب أن تستوعبها بوضوح سبورة الصف الرئيسة ومن العبث رسمها في أثناء سير الدرس لأنها تستغرق وقتاً طويلاً، ففي هذه الحالة ينبغي استعمال سبورة إضافية للغرض سالف الذكر.

٧. ينبغي أن يكون ما يكتب على المبورة واضحا لجميع طلبة الصف، ولهذا السبب يجب تجنب الكتابة في الجزء الأسفل تماما من المبورة .

٨. استخدام الطباشير الملونة لإبراز وزيادة توضيح محتوى الخرائط السبورية أو الرسوم التخطيطية.

ب. الأطالس:

من المرغوب فيه كثيرا أن يكون لكل طالب نسخة من الأطالس المدرسي المناسب لمستواه. والأطالس وسيلة تعليمية يشترط فيه أن تكون كل خرائطه واضحة وغير مزدحمة بالتفاصيل الدقيقة. ويجب أن ترسم خرائطه بحيث تراعي المتطلبات التعليمية. وعندما تكون الأطالس المتوفرة متوافقة مع مجموعة خرائط الصف الحائطية، فإن ذلك يسهل عمل الطلاب ويجعل بمقدورهم التعرف بسرعة على جميع مجالات استعمال الخرائط ومصطلحاتها.

وتعتبر الأطالس المتخصصة معينات ممتازة للمعلم نفسه. ويمكن أحيانا استعمالها في الصف. فمثلا (أطلس أشكال التضاريس) في فرنسا الذي يتناول موضوع جغرافية الدول الطبيعية برمته - بعرض مناظر أخاذاة لتضاريس مبنية على خرائط خطوط الارتفاعات (الكونتور) تبدو مجسمة للطلاب عند النظر إليها بنظرات مزدوجة للتوئين.

وهكذا فإن الطلاب باستعمال أطالس جيدة لا يحصلون على معرفة جديدة فحسب، بل ويتمكنون أيضا - وهذا أمر قيم جيد في التربية من عادة العمل الفردي ومن سوء الحظ أن أطالس المدارس مازالت نسبيا غالية الثمن.

ج. الأجهزة:

تباع في الأسواق أجهزة تعليمية مفيدة وغالبا ما تكون مبتكرة غير أنها غالية الثمن. ومثل هذه الأجهزة فوق متناول معظم المدارس. غير أنه بقليل من المهارة والابتكار يمكن صنع أجهزة بسيطة خشنة وقوية لها استعمالات كثيرة. وفيما يلي بعض الأمثلة منها:

١. جهاز لقياس درجة الحرارة والضغط الجوي وكمية سقوط المطر :

من السهل الحصول على ترمومتر وبارومتر. وفي حالة تعذر ذلك فبوسع المدارس جمع المعلومات عن درجات الحرارة والضغط الجوي في نقاط مختلفة من البلاد من الصحف اليومية أو الراديو. كما أنه من السهل صنع مقياس مطر، إذ أن كل ما يحتاج إليه هو قمع يوضع في كأس مدرج، بنسبة مساحة للقمع إلى مساحة مقطع الكأس، بحيث تعطي القراءة الظاهرية كمية الماء للمتجمعة في الكأس. ويمكن قياس مبلغ سقوط الثلج باستعمال (مائدة الثلج) وهي مائدة خشبية مربعة أبعادها قدم توضع في مكان محمي من الريح ويثبت على سطحها عمود حديدي طويل نسبياً ليبدل على مستوى سطح المائدة عند تغطيته بالثلج. ويمكن قياس سمك الثلج بمسطرة مدرجة بعد نزول الثلج في كل مرة. وتوفر كل هذه القياسات والقراءات أساساً طيباً لدراسة علم الجو والمناخ.

٢. أجهزة قياس أخرى :

ليس من العسير على الطلبة أن يحصلوا على أجهزة قليلة بسيطة مثل البوصلة وأدوات رسم للخرائط الأولية (أفلام رصاص، مساطر، منقلة.... الخ) وعلى المعلمين إيضاح طرق استعمالها خلال العمل الميداني.

د. الخرائط والكرات الأرضية :

تعتبر الخارطة من أهم الوسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافية لكونها الوسيلة (الوحيدة) التي توضح العلاقات المكانية بين مختلف الظواهر على سطح الأرض أو على جزء منه. كما أن الاستخدام الجيد للخرائط من شأنه أن يثير ميل لانتباه الطلبة لمحتوى للنرم، ويعينهم على تثبيت وتذكر ما يتعلمون ويعينهم عن الاستظهار الذي لا مبرر له.

وبلاحظ أن طبيعة الجغرافية كعلم وكطريقة في البحث والتفكير تجعل استخدام الخارطة في تدريسها ودراستها أمراً لا مناص منه. فالجغرافية (حسب مفهومها المعاصر) هي: دراسة (توزيع) مختلف الظواهر على سطح الأرض أو على جزء منه وتحليل العلاقات المكانية بين هذه الظواهر. والخرائط هي دليل

يوضح مواقع توزيعات مختلف الظواهر الجغرافية على سطح الأرض، وهي أيضاً أداة هامة لتوضيح العلاقات والارتباطات بين هذه الظواهر ومن هنا نتضح لنا أهميته وقيمة الخرائط في تدريس ودراسة الجغرافية. وهذا يعني أن الخارطة أداة لاستخلاص بعض الحقائق والمعلومات الجغرافية من قبل الطلبة وتحت إشراف وتوجيه المدرس.

وثمة أنواع عديدة من الخرائط تختلف باختلاف الغرض الذي رسم من أجله. فلدينا اليوم مثلاً خرائط تضاريس والخرائط للمناخية وخرائط النباتات الطبيعية، والخرائط الاقتصادية وخرائط السكان والخرائط السياسية. وقد توضح الخارطة ظاهرة معينة أو قد تبين ظاهرتين أو أكثر.

قواعد ينبغي مراعاتها لدى استخدام الخرائط:

١. لدى إعدادك الدرس عين الخارطة أو الخرائط التي ينبغي استخدامها واطلع على منلولات ورموز الخارطة، فالخرائط لها لغة خاصة ندعوها لغة الخرائط تتألف من مجموعة الرموز والإشارات ومقاييس الرسم. ولا يمكن إدراك وفهم ما هو موضح في الخرائط من قبل المدرس أو من قبل الطلبة إلا بعد استيعاب ووعي لمنلولات هذه الرموز والإشارات قبل استخدام الخارطة لأي غرض من الأغراض.
٢. حدد كيف ومتى تستعمل الخارطة في دروسك. وما هي الأسئلة التي توجهها للطلبة والمتصلة بما يشاهدونه ويلاحظونه ويستخلصونه من حقائق جغرافية من الخارطة.
٣. مادامنا نستخدم الخارطة كوسيلة إيضاح بصرية في التعلم الجمعي، فينبغي أن تكون غير مزحمة بالمعالم الجغرافية بل مبسطة وواضحة توضح ظاهرة جغرافية واحدة أو ظاهرتين.
٤. ينبغي أن تكون الخارطة المستخدمة كوسيلة تعليمية في تدريس درس الجغرافية متصفة (بالدقة التعليمية) ومستندة على (أحدث) الحقائق العلمية فلا يمكن مثلاً، استخدام للخرائط السياسية لقارة إفريقيا، أو لقارة آسيا

المصنوعة قبل الحرب العالمية الثانية. ولا يصح مثلاً، إبراز مناجم الذهب في (كلجاردى) في استراليا، لأنها قد نضبت.

٥. يفضل في الخرائط الحائطية أن تكون كبيرة وواضحة لجميع طلبة الصف. وأن تمثل ظاهرة أو ظاهرتين، وأن يلم للطلبة بمملولات رموزها ويفضل كذلك أن نزود الخرائط وبخرائط صغيرة في أسفلها توضح كل واحدة منها ظاهرة معينة كالمناخ أو النبات الطبيعي لإعطاء الطلبة فرصة ملاحظة واستنباط بعض العلاقات والارتباطات بين هذه الظواهر الجغرافية.

٦. للخريطة الصماء التي يرسمها المدرس على السبورة وينميها خطوة خطوة حسب نمو الدرس فائدة تعليمية قيمة، فالطالب يتابع أولاً بأول ما يصفه المدرس على الخارطة من البيانات والرسوم لتوضيح ظاهرة ما، في حين يجد بعض الطلبة نوعاً من الارتباط في فهم ما يوضع على الخرائط الجاهزة نظراً لتعقدها نسبياً. ويلاحظ أن للخارطة الصماء ميزة أخرى بالنسبة للخرائط الجاهزة. فالخارطة الصماء تمكن المدرس والطلبة من التحرر من التفاصيل التي لا مبرر لها، والتي لا علاقة لها بما يهدف المدرس إلى توضيحه.

ويفضل في حالة الخارطة الصماء التي يسجل عليها المدرس المعالم الجغرافية تدريجياً وحسب نمو الدرس. أن يكون مع الطلبة خارطة صماء مماثلة مطبوعة أو مرسومة مسبقاً يسجل عليها الطلبة ما يسجله المدرس على الخارطة السبورية الصماء.

٧. شجع الطلبة على رسم بعض الخرائط الهامة بأنفسهم ومرجعها على الأطلس الجغرافي لتلافي الأخطاء، ثم اكتب ملاحظات على الخرائط التي رسمها الطلبة.

٨. يلاحظ أن البعض من الطلبة المطبقين ينحني على الخارطة لدى تعيين بعض المعالم الجغرافية عليها، بحيث يحجب بظهوره رؤية بعض الطلبة لما يشير إليه في الخارطة أو يحجب الخارطة بأكملها عنهم. لذا ينبغي على

المدرس استخدام مؤشر أو مسطرة للتأشير على المعالم الجغرافية التي يريد توضيحها مع التأكد من رؤية طلبة الصف جميعاً لما يشير إليه على الخارطة.

٩. لدى تدريسك جغرافية بلد من البلدان حاول أولاً استخدام خارطة القارة التي ينتسب إليها البلد لإيضاح موقعه ومختلف علاقاته المكانية مع بقية أجزاء القارة. وبعد الانتهاء من توضيح هذه الحقائق استخدم خارطة ذلك البلد. ففي تدريس جغرافية الهند ينبغي أن تستخدم خارطة اسيا للغرض السالف الذكر، ثم استخدم خارطة الهند لتوضيح ما تريد توضيحه من نقاط الدرس عليها وإذا كان موضوع الدرس، قارة من القارات عليك أولاً تعيين موقعها على خارطة العالم وإيضاح علاقاتها المكانية مع بقية القارات، ثم التدرج الى استخدام خارطة القارة نفسها.

الكرة الأرضية

تمتاز الكرة الأرضية كوسيلة تعليمية بخصيصة تميزها عن بقية الخرائط ، وذلك لان الكرة الأرضية تمثل احسن تمثيل في كرويتها وفي ميلانها حول محورها. وهي أيضاً تبين بصورتها أنق من بقية الخرائط لتوزيع العالم لليابس والماء، ومواقع القارات بالنسبة لبعضها البعض. ولهذا لسبب فان الكرة الأرضية تساعد المدرس على توضيح وتجسيد حقائق تعكس الموضوعات الجغرافية بصورة افضل من بقية الوسائل التعليمية، ومن هذه الموضوعات على سبيل المثال. خطوط الطول والعرض وحساب الوقت وتوضيح دوران الأرض حول نفسها وحدث الليل والنهار والفصول الأربعة. كما أن بعض الحقائق عن الخطوط الجوية لا يمكن توضيحها للطلبة إلا باستخدام الكرة الأرضية كأقصر طريق جوي للمسافر من بريطانيا إلى اليابان.

والكرات الأرضية على أنواع منها:

أ. كرة أرضية صماء سوداء اللون من المعدن مرسوم عليها فقط خطوط الطول أو العرض وحدود القارات. وتستخدم هذه الكرة في توضيح

الموضوعات المتصلة بخطوط الطول ودوائر العرض وحساب الوقت وتحديد المعالم الجغرافية على سطح الأرض.

ب. كرة أرضية طبيعية ملونة موضح عليها توزيع الماء واليابس ومواقع القارات وأهم المرتفعات والمنخفضات والتيارات البحرية وغيرها من الظواهر الطبيعية الرئيسية.

ج. كرة أرضية سياسية تبين الحدود السياسية بين الدول، والدول المستقلة والمحيطات والخطوط الملاحية بين أقطار العالم، وغيرها من البيانات الجغرافية الهامة.

وهناك بعض ضروب الأسئلة والتمارين العامة المتعلقة باستخدام الكرة الأرضية واليك عدداً منها:

١. في أي مكانين من الأرض تتلاقى خطوط الطول؟
٢. في أي نصف من نصفي الكرة الأرضية فيه يابس أكثر : النصف الشمالي أم النصف الجنوبي؟
٣. هل هناك كتل أرضية بين خط عرض صفر وخط طول صفر وخط طول غرباً؟

هـ. الصور:

تعتبر الصور من الوسائل التعليمية القيمة في تدريس درس الجغرافية لكونها تجسد وتوضح الكثير من الحقائق والظواهر الطبيعية بصورة أفضل من مجرد الاختصار على الشرح اللفظي لمادة الدرس.

فالاستخدام الجيد للصور يساعد الطلبة على تصور وتوضيح ما يقوله المدرس ويمني فيهم روح الملاحظة الفاحصة لما يشاهدون، كما أن استعمال الصور كوسيلة تعليمية من شأنه أن يكون مدعاة لإثارة اهتمام وانتباه الطلبة لما يتعلمون.

ويلعب الاستخدام المثمر الجيد للصور دوراً مهماً في تدريس الجغرافية لكونه يوضح ويجسد ما بشرحه مدرس الجغرافية من ظواهر بشرية وطبيعية

يساعد الطلبة على تكوين (صور عقلية بصرية) واضحة لما يدرسونه من ظواهرات جغرافية ويعينهم أحياناً على توضيح واستجلاء العلاقات المكانية لهذه الظواهر.

ويلاحظ أن مجرد حديث المدرس وتحليله للحقائق والظواهر الجغرافية قد يكون غير كاف لإيضاح هذه الحقائق والظواهر في ذهن الطلبة. ولابد للمدرس من الاستعانة بصور ذات قيمة تعليمية كما يضمن التجسيد الواقعي الحي للعديد من دروس الجغرافية ونذكر منها على سبيل المثال: خصائص الحياة البشرية في منطقة التندرا المتمثلة في جماعات السلاب والسمرقند والكوريات واليوكاجير والاسكيمو وخصائص حياة الإنسان في بيئة المراعي المتمثلة في حياة جماعات القرغيز في وسط آسيا وجماعات النافاجو في جنوب غرب الولايات المتحدة وخصائص حياة الإنسان في بيئة الغابات المدارية وخصائص حياته في البيئة الصناعية، وغيرها من الموضوعات الجغرافية التي لا يمكن التعويل على مجرد التعليم اللفظي في توضيحها في أذهان التلاميذ وتصورهم لها. بل لابد من استخدام بعض العينات التدريسية كالصور والأفلام.

وتمتاز الصور كوسائل إيضاح بصرية بأنها من الميسور الحصول عليها من مصادر عديدة وتكاليفها قليلة. ومدرس الجغرافية يستطيع جمع الصور من الكتب والمجلات والصحف كما أن كتب تدريس الجغرافية تزود غالباً ضمن قائمة المراجع بكشف عن مصادر لفتاء الوسائل التعليمية ومنها الصور والأفلام.

الأمور التي ينبغي مراعاتها لدى استخدام الصور:

١. ينبغي أن تكون الصورة واضحة ودقيقة من الناحية العلمية لكي تكون الصورة للذهنية الناجمة عن مشاهدتها واضحة ودقيقة أيضاً.
٢. ينبغي أن تكون الصورة كبيرة الحجم يسهل على الطلبة رؤيتها لدى عرضها عليهم، وإذا كانت الصورة صغيرة فيمكن استخدام العاكسات بضروبها المختلفة كالفانوس السحري، والابيسكوب لتوضيحها وتكبيرها.

٣. يفضل ألا تكون الصورة مزدحمة بالتفاصيل لكيلا تحجب التفاصيل
الفكرة الرئيسية في الصورة أو تغطي عليها.

٤. من شروط الاستخدام المجزي للصور كوسائل تعليمية دراسة المدرس
للصور قبل الدرس وأن يحدد في أي جزء من الدرس يستعملها وأن يعد
بعض الأمثلة حول ما يشاهده الطلبة في الصور ويساعدهم على استخلاص
نقاط رئيسية يمكن التوصل إليها من ملاحظة ودراسة الصورة وإدراك
العلاقات والارتباطات بين الحقائق و الظواهر التي توضحها.

٥. في الصور كبقية وسائل الإيضاح ما هي إلا أدوات (وسائل تعليمية) وليس
غايات في حد ذاتها، ولهذا فاستعمالها ينبغي أن يكون خاضعاً
وتابعاً (لأهداف) للدرس ومدى الضرورة لها كوسيلة تعليمية. وهذا يعني
تجنب الاسراف والمبالغة في عرض الصور في الدرس الواحد. أو عرض
الصور في وقت غير مناسب من الدرس أو عرض صور يعوزها
الوضوح وتتسم بالصغر، واستخدام صور تعوزها الدقة التعليمية أو إدراك
محتوياتها فوق نضج الطلبة العقلي وخبراتهم التعليمية، إذ إن استخدام مثل
هذه الصور لا يحقق الهدف من استعمالها كوسيلة تعليمية.

والسينما التعليمية:

السينما من الوسائل التعليمية المهمة بالنمى لتعليم درس الجغرافية نظراً

لكونها تتصف بمزايا تفرد بها كوسيلة تعليمية وهذه المزايا هي.

١. إن السينما التعليمية تثير شوق الطلبة ورغبتهم في الدرس لأن ما تعرضه
يتصف (بالحركة) ويعكس الواقع الحي لما يراد توضيحه.

٢. السينما التعليمية وسيلة لعرض معلومات وحقائق كثيرة في زمن قصير
فالعلم السينمائي للتعليمي مثلاً، يستطيع أن يعرض ويوضح بصورة حية
ومشوقة الحقائق والمعلومات المتصلة بمناطق النفط وكيفية استخراجها
ونسب إنتاجه ووسائل تسويق النفط والبلدان المستوردة له خلال فترة قصيرة
نسبياً.

٣. إن السينما التعليمية بمقدورها تكوين صور عقلية بصرية (وربما سمعية) لأجزاء الدرس الأساسية مما يقضي إلى إطالة مدة التذكر. وقد دلت الاختبارات أن المعلومات المستمدة عن طريق السينما التعليمية تبقى في أذهان الطلاب مدة تزيد بمقدار الضعف عن المدة التي تبقى فيها المعلومات المكتسبة عن طريق للوسائل التعليمية الأخرى.

٤. تستطيع السينما التعليمية عرض غوامض الأشياء، وذلك بعرض دقائقها التفصيلية عرضاً مجسماً وواضحاً فتعين بذلك الطلبة على تذليل ما يصادفهم من عقبات وصعوبات في التعليم، والسينما تستطيع إيضاح الأمور الغامضة التي لا يستطيع الطالب إدراكها عن طريق الشرح اللفظي لكونها تنصف بأربع خصائص هي:

أ. التصوير المكروميكوبي والتلصوبي.

ب. إمكانية اتخاذ المواضيع للتصويرية المناسبة.

ج. الأساليب الفنية بالتصوير.

د. الرسوم والصور المتحركة.

٥. إن السينما التعليمية تستطيع عرض الكثير من الظواهر الجغرافية وعرض الكثير من الظواهر البشرية والطبيعية على نحو حي وجذاب كحدث الليل والنهار والبراكين وخصائص الحياة في قاع المحيطات وعوامل التعرية والحياة في الصحراء وخصائص الحياة البشرية في مناطق مختلفة.

هناك ثلاثة أساليب لعرض الفيلم:

الأسلوب الأول، هو: عرض الفيلم في بداية الدرس ثم يناقش المدرس طلبة الصف فيما شاهده في الفيلم ويشجعهم على ربط معلوماتهم السابقة بما تضمنه الفيلم من حقائق وظواهر. وبعد الانتهاء من المناقشة يسجل الطلبة أهم النقاط التي تمخضت عنها هذه المناقشة في مذكراتهم. ويمكن للمدرس أن يوجه للطلبة أسئلة رئيسة عديدة قبل عرض الفيلم ويطلب من الطلبة البحث عن إجابتها من مشاهدة الفيلم وبعد الانتهاء من عرض الفلم يناقش المدرس

الطلبة فيما توصلوا إليه من إجابات نتيجة مشاهدة الفلم، ويستخدم نتائج هذه المناقشة كمدخل للدرس الجديد وإلقاء الضوء على بعض أجزائه.

والأسلوب الثاني، هو: عرض جزء من الفلم ثم يناقش المدرس والصف فيما شاهدوه ويدون الطلبة نتيجة المناقشة، ويستمر هذا الأسلوب في التعليم حتى الانتهاء من الدرس. ويحتاج هذا الأسلوب إلى حرص وعناية من المدرس بربط أجزاء الدرس وربط أجزاء الفلم للمعروضة للطلبة حتى لا يكون عرض للمادة وعرض مشاهدة الفلم متصفاً بالتبعثر وعدم الترابط.

ومن خصائص هذا الأسلوب في عرض الفيلم هو أنه يجعل الطلبة يشاهدون ويناقشون كل جزء من الفلم بشيء من الدقة والعمق.

والأسلوب الثالث، هو: عرض الفيلم التعليمي، هو أن يشاهد بعد الانتهاء من الدرس وبذلك يكون موضعاً ومجسداً لما درسه الطلبة من حقائق وبإمكان المدرس أن يناقش الطلبة فيما شاهدوه متخذاً من هذه المشاهدات منطلقاً لربط أجزاء الدرس ومراجعتها.

ز. التلفزيون:

يقدم التلفزيون، وهو أحدث الوسائل التعليمية، نوعين من البرامج يمكن الاستفادة منهما في الأغراض المدرسية.

أ. هناك بعض البرامج للعادية التي لها فائدة جغرافية (مثل برامج الحديث عن البلاد المختلفة، ووصف الرحلات الاستكشافية والرحلات الخ.....). غير أن معظم أوقات البث تكون خارج أوقات الدوام المدرسي، ولذا فإنها تخدم فقط كمصادر للمعلومات والثقافة العامة، وقد تدفع بعض المشاهدين إلى دراسة بعض الموضوعات بعمق أكثر، أو إلى شراء كتاب معين، ولكنها لا يمكن أن تكون ذات فائدة مباشرة إلى المدرسة.

ب. هناك برامج مخصصة للمدرس، وهي ذات قيمة هائلة إذ يصممها ويخرجها أخصائيوون متفهمون بدقة للمشاكل التعليمية. فهم يقدمون لكل

صف افضل مادة علمية على شكل لقطات متتابعة مختصرة ويصاحب عرضها تعليقات ضرورية.

وبعد بث البرنامج مباشرة يستطيع المعلم أن يفحص مدى فهم الطلاب لها أو أن يزيد في إيضاح أو تفسير نقطة معينة وبالوسع الحصول على نتائج ممتازة من البرامج التلفزيونية للمدرسية شريطة أن يفهم المعلم جيداً أن التلفزيون هو عامل مساعد في عملية التعليم وليس بديلاً يعطى الدرس عوضاً عنه.

ولا يحتاج درس التلفزيون إلى كثير من الترتيبات العملية، إذ كل ما نحتاجه هو شاشة كبيرة حتى يستطيع كل الطلاب أن يشاهدوا العرض جيداً وهم في أماكنهم المعتادة دون أن يتشتت انتباههم بكثير من التفسيرات في وضع الصف الطبيعي، ويجب أن يكون بوسع الطلاب أن يأخذوا مذكرات ويسجلوا ملاحظاتهم كما في الدرس العادي ما لم يوزع عليهم ملخص أو النص الكامل للبرنامج التلفزيوني المذاع.

وتبذل جهودها هائلة، في الوقت الحاضر، في جميع أنحاء العالم لإنخال التلفزيون وبرامجه الدراسية إلى المدارس. ويجب أن تكون الجغرافية من أوائل المواد الدراسية التي تقيد من هذه المستحدثات الفنية، لأن التلفزيون لا يعتمد على الوسائل التعليمية التقليدية كالأفلام والشرائح فحسب بل يرى الطلاب أيضاً مناظر حقيقية صوّرت من الحياة والواقع مثل معالم مدينة، أو ميناء، أو مصنع، أو مزرعة ومناظر جوية لمنطقة تمثل مظهرًا جغرافيًا في بقعة بعيدة من بقاع العالم. ويصنق هذا القول بصورة خاصة عن مختلف أفلام الوثائق المصورة بالسيراما.

استخدام الأحداث الجارية في تدريس مادة الجغرافية

يعد استخدام الأحداث الجارية مدخلًا مهمًا في تدريس مادة الجغرافية وإدارة فعالة لها وذلك لأنها ترتبط بحياة الطلبة الواقعية، فإن تناول الأحداث الجارية يعد أمرًا بالغ الأهمية وإن إغفالها وعدم الاكتراث بها يؤدي إلى عدم

تزويد الطلبة بالمعرفة والاتجاهات والمهارات والتمويل الضرورية التي تستطيع ان تخلق منهم رجالا صالحين ومواطنين قادرين على فهم العالم المعقد الذي يعيشون فيه والمشاركة بنكاه في صنع المستقبل.

وفيما يلي أهم المصادر التي يستطيع المدرس الرجوع إليها لاختبار ما يناسب موضوعات المنهج من الأحداث الجارية:

١. برامج الإذاعة المسموعة والمرئية:

وهي غنية بالعديد من الأخبار والبرامج السياسية والاقتصادية العربية والعالمية وتظهر قدرة المدرس على نقل هذه الأخبار والبرامج إلى الطلبة وفي كيفية تصوير هذه الأحداث والبرامج وكذلك في أن يكون قادرا على تخطي البعد الزماني والمكاني.

٢. الرحلات التعليمية الميدانية:

وبها يتم إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة بالأنشطة الهادفة من خلال هذه الرحلات لغرض إدراك الصلة بين موضوعات المنهج والحياة خارج المدرسة وما تنتج من فرص للحصول على المعلومات والمفاهيم المتعلقة بالظواهر الطبيعية والبشرية المحيطة بهم لتنمية روح الاطلاع والبحث والاستمتاع والاكتشاف.

٣. الصحف والمجلات والنشرات:

وهي تعد أحد المصادر الرئيسة للأحداث والقضايا المعاصرة لأنها تهتم بجمع الأخبار وتقديمها للقراء كما أنها تتميز بتقديم كل جديد إلى جانب معلوماتها التي تعتبر معلومات غير متوفرة في الكتب أو المناهج المدرسية.

٤. الكتب المتخصصة والمراجع الحديثة:

وهي تعالج الأحداث والقضايا في صورة تطويرية أي أنها تعرض الجوانب حتى قبيل إعدادها وإخراجها كما أنها تتضمن التفسير والتعليق على الأحداث وعنصر الاستمرار في معالجة تلك الأحداث.

١.٥ الوسائل السمعية والبصرية:

وتقدم مادتها في صور مشوقة وجذابة وفي إطار اقرب إلى الواقع منه إلى الخيال، وبواسطتها يستطيع المدرس أن يعوض افتقاره إلى الخبرات المباشرة في توضيح المواد الدراسية لما تتصف به من الشبه بالواقع. ينبغي أن يراعي المدرس عند استخدامه لتلك الوسائل التي تحتوي على ما يراد توضيحه فقط وهي تشمل عادة، الأفلام والتسجيلات الصوتية والرسوم البيانية والخرائط .

ثانياً: تقويم (نتائج) تدريس الجغرافية

يعتبر تقويم التحصيل في درس الجغرافية، أصعب كثيراً من تقويم التحصيل في معظم المجالات الدراسية الأخرى. فمن المسلم به عامة أن موضوعات مثل الرياضيات تتضمن حقائق ومهارات وقدرات محددة تشكل في مجموعها قسماً أساسياً فيما يجب تعلمه، والقول نفسه يكاد يصنق على العلوم وبعض الموضوعات الأخرى.

أما بالنسبة لمدرس الجغرافية (والدروس الاجتماعية) فليس ثمة إجماع عام بشأن تحديد المادة التي يجب تعليمها ولا بشأن الحقائق والمهارات التي يمكن أن تصلح محوراً لعملية التدريس.

وإذا أراد المعلم أن يعد اختباراً، فإنه يواجه مشكلة اختيار الاختبار المناسب من بين عدة أشكال أو أنماط من الاختبارات، ولكي يكون المعلم (المدرس) على بينة من مدى تحقيقه لأهداف تدريسه لا بد له من تقويم نتائج تدريسه. وعملية التقويم هذه بالإضافة إلى أنها عملية متلاحقة ومتراصة ومتكاملة مع العملية التعليمية فهي أيضاً عملية توجيه وإصلاح لها. فالمدرس القادر على استخدام أنسب الوسائل والأساليب لتقويم نتائج تدريسه سوف يتعرف على جوانب القوة والضعف فيه ويقف على المصاعب والعقبات التي تحول دون تحقيق التعلم المطلوب لدى الطلبة وبذلك يستطيع المدرس تحسين وتطوير طرق وأساليب تدريسه وسوف نذكر أهم نوعين من الاختبارات لتقويم نتائج تدريس الجغرافية وهما:

١. الاختبارات المقالية وأنواعها.

٢. الاختبارات الموضوعية.

١. الاختبارات المقالية وأنواعها:

إن هذا النوع التقليدي من الامتحانات مألوف ويستعمل على نطاق واسع جداً. لا بل انه من أكثر الاختبارات الكتابية شيوعاً، والاختبارات المقالية تهدف إلى اختبارات لقدرة الطلبة على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات وذلك باختبار قدرة الطالب على التحليل والربط والاستنباط وعقد المقارنات وانتقاء الحقائق من مجموعة حقائق ومعلومات لدرس معين وإعادة تنظيمها وعرضها بشكل مترابط ومتناسك واختبار قدرته على ما يعرض له من آراء تعبر عن وجهة نظره.

أولاً: أسئلة مقالية تختبر القدرة على تذكر واستعادة الحقائق والمعلومات وهذه نماذج أسئلة مختلفة من مادة الجغرافية تتماثل في الهدف:

❖ تكلم عن الإنتاج الزراعي والصناعي في جمهورية مصر العربية.

❖ اشرح خصائص البيئة الطبيعية للمغرب العربي.

❖ ما المقصود بالرياح العامة؟ وما هي أنواعها؟ اشرح ذلك بالتفصيل.

ثانياً: النمط للثاني من الأسئلة المقالية يستهدف اختبار قدرة الطالب على الاستخدام للذكي للمعلومات والحقائق والتمثيل في قدرته على اصطفاء بعض الحقائق والمعلومات من مجموعة المعلومات والحقائق التي يلم بها وإعادة تنظيمها وتجميعها وعرضها بصورة مترابطة ومتكاملة للقدرة على التعليل والتحليل والاستنباط والإفادة من الحقائق والمعلومات لفهم مشكلات الحياة وتلمس الحلول لها.

أ. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على انتقاء حقائق ومعلومات تتطلبها إجابة السؤال من مجموع ما يعرفه منها في مادة معينة وإعادة تنظيم وتجميع هذه الحقائق والمعلومات وربطها مع بعضها وعرضها بصورة مترابطة ومتناسكة وفقاً لمتطلبات إجابة السؤال.

١. تتبع نهر النيل ذكراً طبيعية مجراه في المناطق التي يمر بها في جمهورية مصر العربية.

ب. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على إدارة العلاقات السببية (التعليل) بين الأشياء وإليك الأمثلة التالية.

علل ما يأتي (أوضح أسباب ما يأتي):

١. شهرة الأرجنتين بتصدير اللحوم والأصواف.
 ٢. أن بلاد الإكوادور تقع على خط الاستواء ولكن مناخها رغم ذلك معتدل الحرارة طيلة أيام السنة.
 ٣. إن الأمطار الموسمية قد تؤدي أحياناً إلى إحداث المجاعات في المناطق التي تسقط عليها.
 ٤. قلة السكان في أستراليا رغم سعة مساحتها وإمكاناتها الاقتصادية الكبيرة.
 ٥. قلة البحيرات في الوطن العربي.
- ج. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على استنباط أوجه الشبه والاختلاف عقد المقارنات بين أمرين أو أكثر) وإليك نماذج من الأسئلة للتأليسة حول اختبار هذه القدرة.
- قارن بين:

❖ الآبار والنافورات الحارة.

❖ المراعي الحارة (السفانا) والمراعي المعتلة (الأسيس).

خصائص الاختبارات المقالية للاختبارات المقالية نواحي امتيازها ولها نواحي ضعفها، فهي وسيلة قياس لقدرات ومهارات خاصة لا تستطيع الاختبارات الموضوعية من أن تقيسها كالقدرة على انتقاء وتجميع وتنظيم الحقائق والمعلومات في كل مترابط ومتماصك والقدرة على إدراك العلاقات السببية بين الأشياء أو عقد مقارنات، والقدرة على التفكير الناقد والقدرة على التمثيل والاستنباط والقدرة على الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات لحل مشكلة أو للقدرة على مناقشة قضية ما أو فكرة واتخاذ موقف حالها وكذلك القدرة على التعبير.

أما جوانب الضعف فيها فتتألف غالبا من (٥-١٠) أسئلة لذا من الصعب ان نغطي محتويات المنهج المقرر أو معظمه، ومن هنا جاءت ضرورة مزجها بالاختبارات الموضوعية، والضعف الآخر في الأسئلة المقالية، أن تصحيح إجاباتها يخضع للتأثيرات الذاتية لمصححي الأوراق الأمتحانية. نظرا لاختلاف المصححين في تقدير الدرجات لا سيما في الأمثلة المتسمة بالغموض وعدم التحديد.

الاختبارات الموضوعية:

وضعت الأنماط المختلفة للاختبارات الموضوعية، لمعالجة عيوب الاختبارات المقالية، فالاختبارات الموضوعية تتألف من عدد كبير من الأسئلة من مختلف الأنواع، كأسئلة الخطأ والصواب والتكميل، وأسئلة المزاوجة واختبار الأجوبة المتعددة واختبار إعادة الترتيب. وأجوبة هذه الأسئلة قصيرة قد تكون من (كلمة) أو (جملة).

وسميت هذه الأسئلة موضوعية لان المصححين لا يختلفون في تحديد الاجابات وفي تقدير الدرجات بعكس ما قد يحدث في إجابات الأسئلة المقالية. وهذا يعني أن العوامل الذاتية للمصحح لا تدخل في تقدير الإجابة. ويلاحظ أن هذه الأسئلة وبالعكس الأسئلة المقالية أن صياغتها تحتاج إلى (ممارسة وتدريب) ويحتاج إعدادها وتصميمها إلى وقت طويل نسبيا ولكن تصحيحها يستغرق وقتا أقل من تصحيح إجابات الاختبارات المقالية.

والاختبارات الموضوعية عموما تختبر القدرة على (التعرف) على الحقائق، أما الاختبارات المقالية فهي تختبر القدرة على تذكر واستعادة الحقائق. والاختبارات الموضوعية والمقالية في احسن أحوالها لا يختبران القدرة على التذكر أو التعرف على الحقائق والمعلومات فحسب بل ينبغي أن يهدفا إلى اختبار الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات المتصلة بمادة ما.

أنواع الاختبارات الموضوعية: هناك ضروب عديدة للاختبارات الموضوعية منها:

١. اختبار الخطأ والصواب:

في هذا النوع من الاختبارات تعرض عبارات على الطالب ويطلب إليه أن يبين ما إذا كانت هذه العبارات صواباً أو خطأ وإليك المثال التالي:

اقرأ كل عبارة من العبارات التالية بإمعان ثم ضع علامة (صح) أمام العبارة إذا كانت صحيحة وعلامة (خطأ) إذا كانت العبارة غير صحيحة.

- ❖ إن الرياح التي تهب من داخل القارات تكون عادة جافة.
- ❖ لدى دوران الأرض حول نفسها تكون سرعة مختلف البقاع على سطحها متساوية.
- ❖ توجد منطقتان للضغط المنخفض قرب المدارين.
- ❖ لن نسيم البر والبحر يسبب سقوط الأمطار.
- ❖ تتمتع الأقسام الشمالية من استراليا بمناخ موسمي.

بما أن العبارة في اختبار الصواب والخطأ لا تتطوي إلا على احتمالين فقط، فإن المتقدم للاختبار الذي لا يميز الصواب من الخطأ تتاح له الفرصة لأن يحزر الإجابة الصحيحة في خمسين في المئة من الحالات. وهكذا يمكن القول أن الاستعمال المتكرر لاختبارات الصواب والخطأ يمكن أن يؤدي إلى الحزر وأن يؤثر بالتالي في طريقة الدراسة. ويمكن التغلب جزئياً على هذا النقص بأن نطلب إلى التلاميذ ألا يضعوا أية إشارة تجاه العبارة التي لا يعرفونها، وأن تستخدم معادلة التقدير تعالج مشكلة الحزر. وبإسقاط شكل لهذه الصيغة هو.

ع = ص - خ ، أي أن العلامات تساوي عدد الإجابات الصحيحة ناقص عدد الإجابات الخاطئة. فإذا طرحنا عدد الإجابات للخطئة من عدد الإجابات الصحيحة، فإننا نحصل على النتيجة نفسها التي نحصل عليها لو كان باستطاعتنا

ان نعرف عدد الإجابات التي أصاب فيها الطالب بطريقة الحزر وان نطرح هذا العدد من مجموع الإجابات الصحيحة.

وبينبغي أن لا تزيد أسئلة الخطأ والصواب عن (٥٠ %) من مجموع أسئلة الامتحان الواحد وكلما كانت أقل فهو أفضل.

٣. اختبار الأجوبة المتعددة:

وفي هذا الاختبار نعطي عدة إجابات لكل سؤال وعلى الطالب أن يختار الجواب الصحيح وإليك المثال التالي:

١. أين أول نول العالم في إنتاج البنترول هي:
فنزويلا، المملكة العربية السعودية، المكسيك، ليبيا، الولايات المتحدة الأمريكية.

٢. أكبر مدينة مساحة في الولايات المتحدة هي:
نيويورك، لوس أنجلوس - شيكاغو - فيلادلفيا.

من المرجح أن الاختبار المتعدد الاختيار يمكن استعماله لقياس مجموعة من الأهداف المتنوعة أكبر ما يمكن قياسه عن طريق أي من الاختبارات الموضوعية الأخرى. فهو يصلح لقياس القدرة على تذكر الحقائق والتعاريف، اضعف إلى ذلك انه يمكن استعماله لقياس قدرة الطلاب على التمييز الدقيق. كما يمكن تكييفه بحيث يصلح لتقويم الكثير من القدرات الأخرى ويمتاز بدرجة أعلى من الموضوعية ولا يترك مجالاً كبيراً لعامل الحظ لان يؤثر في تقدير علامة الطالب.

أما جوانب الضعف في هذا النوع من الاختبارات فإنه يحتاج إلى وقت ومهارة أكثر ما يحتاجه إعداد أي من الاختبارات الموضوعية الأخرى. فإذا أردنا استعمال هذا الاختبار لقياس قدرة إضافية إلى جانب القدرة على التذكر أو استعادة المعلومات، وجب علينا أن نكتبه بعناية لنضمن صلاحه لقياس هذه القدرة الإضافية، وهذا يتطلب الكثير من الوقت، والمهارة وكما تشكل البنود المتعددة الاختيار حيزاً أكبر على ورقة الإجابة من بنود الاختبارات الأخرى.

٣. أسئلة التكميل:

ويحقق هذا النوع من الاختبار الكثير من الأهداف التدرسية المهمة. ففي دراسة الجغرافية، مثلاً قد يكون من المهم أن يكتسب التلميذ القدرة على تسمية القارات والمحيطات والأقطار الرئيسة في قارة معينة والموارد الرئيسة للدخل في أقطار معينة.

ويتضمن هذا الاختبار عبارات حذفت منها بعض الكلمات ويطلب من التلميذ أن يكملها ويضعها في مكانها المناسب وإليك هذا المثال:

١. يفصل المحيط..... بين قارتي آسيا وأمريكا الشمالية .
٢. تقع شلالات نياغرا بين بحيرة..... وبحيرة.....
٣. خط الاستواء يقسم خطوط العرض إلى بينما يقسم خطوط الطول إلى.....
٤. تبلغ مساحة إسبانيا..... وعدد نفوسها.....

ومن ميزات هذا النوع من الاختبار يمكن تقدير علاقاته بسهولة أكثر من الامتحان الإنشائي ويتيح الفرصة للتلميذ لأن يستجيب لعدد أكبر من الأسئلة أما نقائصه فإن هذا النوع من الاختبار أقل موضوعية من بعض الأنواع الأخرى ومن العسير صياغة جميع أسئلته بحيث لا يحتمل كل منها سوى جواباً صحيحاً واحداً.

٤. أسئلة المقابلة أو المزاوجة:

ويعطى الطالب في هذا الموضوع من الاختبار قائمتين من الكلمات أو العبارات على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية كأن تحتوي القائمة الأولى على بلدان أو مناطق جغرافية والقائمة الثانية تتضمن ضروباً مختلفة من المناخ تنتمي إليها بلدان ومناطق القائمة الأولى أو تتضمن القائمة الأولى عدداً من البلدان والمناطق الجغرافية وتتطوي القائمة الثانية على منتجات ومحاصيل اقتصادية تشتهر بها تلك البلدان أو المناطق الجغرافية.

ويلاحظ في هذا الاختبار ألا تقل محتوياته، عن خمس وحدات ولن لا تزيد على خمس عشرة وحدة. ففي الحالة الأولى إذا كانت الوحدات أقل من

خمس وحدات تضيق قيمة الاختبار لسهولة حله وإذا زادت الوحدات عن (١٥) وحدة فهو يؤدي إلى إرباك الطالب وإليك نموذج من هذا الاختبار.

اختر الرقم الملائم من العمود (أ) وضعه أمام الكلمة أو العبارة التي تتلائم مع العمود (ب).

العمود (أ)	العمود (ب)
١. إنتاج البن	١. فنزويلا
٢. إنتاج للتصدير	٢. كندا
٣. إنتاج مادة الكابون	٣. بوليفيا
٤. إنتاج شاي ماتى	٤. بيرو
٥. إنتاج للبرول	٥. الأرجنتين
٦. إنتاج للتبكل	٦. نيوزيلنده
	٧. المكسيك
	٨. ارجواي

ولعل افضل طريقة للجمع بين (مزاي) الاختبارات المقالية والموضوعية وللتخلص من عيوب كليهما هو ان يستخدم المدرس هذين النوعين من الاختبارات معا بحيث تتضمن اختبارات، الموضوعية، ومعاره في هذا الانتقاء طبيعة ومحتوى المادة التي يدرسها وأهداف تدريسه ومستوى نضج الطلبة العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة ومعرفة الطلبة الواضحة بما يراد منهم فسي أسئلة الاختبارات لا سيما الاختبارات التي تعتبر جديدة بالنسبة للطلبة.

٣. شروط الاختبارات الجيدة:

أولاً: من شروط الأسئلة الامتحانية الجيدة ان تكون شاملة بحيث تغطي كل أو معظم محتوى المنهج المقرر، وذلك لمببين الأول: لكي لا يتنج الأسئلة مجالا للحظ والصنفة في اجتياز الامتحان، والثاني: ان توافر عنصر الشمول في الأسئلة يعتبر عاملا من عوامل تحقيق صلاحية صحة الامتحان.

ثانياً: ينبغي أن تصاغ الأسئلة في لغة تتناسب وحصيللة الطالب اللغوية، وتكون عباراتها واضحة ومفهومة لديهم وهذا يعني وجوب خلو عبارات الأسئلة من اللبس والالتواء والتعقيد أو الخداع أو الصعوبة في فهم المقصود من السؤال.

ثالثاً: من شروط الأسئلة الامتحانية الجيدة أن تعكس نتائج إجابات الفروق الفردية بين الطلبة، أي أن الأسئلة يجب أن تميز بين الطلبة المبرزين، والطلبة الضعاف، بحيث لا يترك للطلاب الممتاز سؤالاً من الأسئلة، لأن ذلك يعني أن هذا السؤال غير صالح للتمييز بينه وبين الطالب الضعيف، كما لا يصح أن يقدر الطالب الضعيف من إجابة أسئلة لم يتمكن من إجابتها الطلبة المبرزون. ولكي نحصل على تدرج معقول في درجات الامتحان بين درجات الطلبة المتفوقين و الطلبة دون الوسط لابد أن تكون الأسئلة مترجة ومختلفة في مستوى الصعوبة، ومن المفضل ترتيب الأسئلة من أسهلها إلى أكثر صعوبة قدر الإمكان، لأن الطلبة الذين ينصفون بسرعة، وحدة الأنفعال يرتكبون كثيراً حينئذ تكون الأسئلة ذات مستوى صعب بالنسبة لهم.

رابعاً: ينبغي تجنب وضع أسئلة قوامها عبارات مأخوذة بصورة مباشرة من الكتاب المدرسي وإنما يجب إعادة صياغتها.

خامساً: يراعى أن يكون الزمن المخصص لإجابات الأسئلة مناسباً مع ما تحتاجه هذه الإجابات في المتوسط.

سادساً: على واضع الأسئلة ألا يقتصر هدفه من الامتحان على مجرد اختبار قدرة الطلبة على تذكر وحفظ الحقائق فحسب، بل ينبغي أن تهدف الأسئلة إلى قياس القدرات والمهارات التي يخوضها تدریس درس الجغرافية. لذلك فإن الامتحانات ينبغي أن تقيس وتختبر أهدافاً متنوعة من أهداف التدریس وينبغي ألا تقتصر على مجرد قياس قدرة الطالب إلى استرجاع بعض الحقائق والمعلومات.

الختام

من أجل وصول الطالب إلى أهداف المهمة والأساسية من دراسة مادة الجغرافية. فإن الكثير من المدرسين لا يعرفون إلى وجه التأكيد كبقية تحقيق تلك الأهداف والمفاهيم. وهذه الحيرة تجعل المدرسين يكثرّون من الحديث النظري وهذا يدفع الكثير من الطلاب إلى الاعتقاد بأن دراسة الجغرافية هي مجرد لربط بينها وبين تعلم أشياء مثل أسماء عواصم الدول والقارات. ومن أجل إيصال المفاهيم والمحتوى في المناهج الدراسية بصورة أفضل وجعل المتعلم على المستوى المدرسي أن يتدرب على استخدام المهارات في تفكيره وفي دراسته لهذه المادة يساعد إلى تحقيق وظائفها التي أدخلت من أجلها في إطار المواد المدرسية على جميع المستويات. لذلك وجدت الحاجة إلى استخدام طرق تدريس مختلفة بحيث تكون أدوات ذات فعالية في المواقف التعليمية بحيث تكسب المتعلم قدراً كبيراً من المعلومات أو الحقائق والتفكير والاتجاهات على النحو المرغوب فيه وهو ما عجز الأسلوب التقليدي عن تحقيقه.

وفيما يعاني علم التربية يصفه عامة من مستحدثات في مجال الوسائل التعليمية والتقنيات الجديدة الأمر الذي نسبته إلى ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس التقليدية والتنظيم المدرسي الموروث ويتجلى هذا في استخدام الوسائل التعليمية بتخطيط وبناء مواد تعليمية يستطيع كل من المدرس والمتعلم استخدامه. ولعل أفضل شيء هو أن يبحث المدرس عن الأساليب والطرق التي تكون أكثر ملائمة والتي تساعد على تطوير الخبرات أو المواقف التعليمية. وسبب ذلك أن مادة الجغرافية تحتاج إلى أساليب فنية خاصة. وأنها تحتاج إلى مدرسين متخصصين بنفس درجة تخصص مدرّس العلوم الأخرى. ولهذا يحتاج

المدرسون أن يطلعوا باستمرار على كل ما يمكن إن يكمل ويتم تدريبهم المهني من الوجهتين العلمية والتربوية. إذا أريد للجغرافية أن تعلم جيداً نظراً لأن الجغرافية نظام معقد تقف وسطاً عند نقطة التلاقي بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وإن قيمة تدريس الجغرافية تبقى معتمدة اعتماداً كلياً على المدرس الذي يعطيها.

مصادر الفصل الثالث

١. الدكتور احمد حسن اللقاني، برنس احمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية. عالم الكتب ١٩٧٤.
٢. الدكتور أحمد خيرى كاظم. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج. دار النهضة العربية ١٩٧٠.
٣. س.م. لندخل : أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة عبد الملك الناشف، الدكتور سعيد التل المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ١٩٦٨.
٤. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، الدكتور سعد مرسى احمد المواد الاجتماعية وتربيتها الناجح. مكتبة النهضة المصرية. ط٣ - ١٩٧٦.
٥. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، طاهر محمد عبد الرازق ، أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم، دار النهضة العربية، ١٩٧٨.
٦. مكرم أنور مراد الشيخ: تكنولوجيا التعليم - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - بغداد - ١٩٨١.
7. Brown. G.I-(1971) “ human teaching for human learning” new York.
8. Dale, e(1968) “ audio - visual methods inteaching – new York hoit rinehart and Winston.

المصادر إعداد البحث:

أولاً: المصادر العربية:

١. الدكتور احمد حسن الرحيم: الطرق العامة في التربية. مطبعة الأدب النجف ١٩٦٥.
٢. الدكتور احمد حسين اللقاني، برنس حمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية. عالم الكتب: ط- ١٩٧٤.
٣. الدكتور احمد خيرى كاظم، لدكتور جابر عبد الحميد جابر: لوسائل التعليمية والمنهج دار النهضة العربية - ١٩٧٠.
٤. الدكتور جابر عبد الحميد، وآخرون: مهارات للتدريس. دار النهضة المصرية ١٩٨٥.
٥. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، طاهر محمد عبد الرزق: أسلوب للنظم بين التعليم والتعلم، دار النهضة العربية ١٩٧٨.
٦. حسن ملا عثمان. طرق للتدريس. مبادئ للتدريس العامة. ج ١ مكتبة الرشيد، الرياض ١٩٨٣.
٧. حسن ملا عثمان، طرق للتدريس، طرق تدريس المواد الاجتماعية، الجغرافية والتاريخ، ج ٢، مكتبة الرشيد، الرياض - ١٩٨٣.
٨. س.م. لنخل: أساليب الاختبار والتقييم في التربية والتعليم ترجمة عبد الملك لنافش. سعيد التسل لمؤسسة الوطنية للطباعة والنشر. ١٩٦٨.
٩. ساطع الحصري. دروس في أصول للتدريس. ج ١ دار لكشاف بيروت ١٩٥٦.
١٠. سعاد جاد الله: هذا هو للتدريس، مدخل الأعداد للمعلم. مكتبة غريب بالقجالة ١٩٧٠.
١١. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، الدكتور سعد مرسى احمد، المواد الاجتماعية وتدريسها للنجاح، مكتبة النهضة المصرية - ط ٣ ١٩٧٦.
١٢. الدكتور عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية. ومكتبة الانجلو المصرية ط ١ - ١٩٧٧.
١٣. الدكتور فكري حسن ريان المناهج الدراسية- القاهرة - ١٩٧٣.
١٤. الدكتور محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة - مكتبة النهضة ١٩٧٤.
١٥. الدكتور محمد مصطفى زيدان: عوامل الكفاءة الإنتاجية في التربية دار الكتب مكتبة الأندلس. طرابلس - ليبيا - ١٩٧٤.
١٦. مكرم أنور مراد الشيخ- تكنولوجيا للتعليم - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بغداد ١٩٨١.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1. Armstrong, D.A (1980) social studies in secon, dray education- collier Macmillan publishers London.
2. Booden, p- (1976) deve topments in geography teaching open books -- London.
3. Brown, G.I- (1971) " human teaching for human learning" New York.
4. Dale, E(1969) " audio – visual methods inteaching" new York. Hoit rinehart and wiston.
5. Green, G-E(1971) the activities f teaching" Meguro hill – new York.
6. Long, m(1974) hand book for geography teachers – university of London institute of education, Methuen education, ltd.
7. Peterson, a.d, technques of teaching (new york, pergamon press, vol, III, 1965.
8. Stamford, C-D and other, social studies in the secondary schools (New York, Mk- craw- hill – comp –1952.
9. Taba, h, teachers hand book for elementary social studies (London, addison – Wesley publishing comp – 1967.
10. Tiegs, E.w and other, teaching the social studies – new York – ginn and comp – 1959.
11. Wesley, E, and other, teaching social studies in high schools- boston, D.C- heath and comp. Fifth – E-D- 1964.
12. Wrioth, b-a and others, elemeutery school curriculum better teaching now- New York the Macmillan comp- 1971.

الفهرس

الصفحة

المضمم

٣	المقدمة
٥	الفصل الأول: أسس ومبادئ وأهداف تدريس الجغرافية
٧	أولاً: أسس التدريس الجيد
٧	المبادئ الأساسية للتدريس الجيد
١٤	خصائص المدرس الجيد
١٨	أساليب ضبط الطلاب
٢٤	ثانياً: أهمية الجغرافية وقيمتها التربوية
٢٤	أهمية الجغرافية
٢٦	القيمة التربوية
٢٦	قوى الملاحظة
٢٧	الذاكرة والمخيلة
٢٨	الحكم الفعلي والتعليل
٢٩	غرس النظرة الجغرافية
٢٩	ثالثاً: طبيعة تعليم الجغرافية
٢٩	تعاريف متناقضة للجغرافية
٣٢	الجغرافية كعلم بنائي أو تركيبى
٣٤	الجغرافية كدراسة للعلاقات المكانية بين الظواهر
٣٤	تحديد المكان
٣٥	تميز الظواهر في المنطقة
٣٦	علم المواقع الطبيعية

المقدمة

الموضوع

٣٧	..... المواقع الطبيعية تعبير عن المدينة
٣٩	..... رابعاً: طريقة التدريس
٣٩	..... مفهوم الطريقة وأهميتها
٤٠	..... العوامل المؤثرة في اختيارها
٤٤	..... مميزات الطريقة الجيدة
٤٨	..... مصادر الفصل الأول
٣٩	..... الفصل الثاني: أنواع طرق التدريس
٥١	..... أولاً: الطريقة الإلقائية أو طريقة المحاضرة
٥١	..... مفهوم الطريقة
٥٢	..... محاسن الطريقة الإلقائية
٥٣	..... مساوئ الطريقة الإلقائية
٥٤	..... أسلوب المحاضرة
٥٧	..... ثانياً: طريقة الأسئلة (الاستجواب)
٥٧	..... أهمية الأسئلة في التدريس
٥٧	..... أغراض الأسئلة
٦٠	..... أنواع الأسئلة
٦١	..... شروط الأسئلة الجيدة
٦٣	..... الوسائل التي يتوصل بها المدرس عند إلقاء الأسئلة
٦٥	..... عوامل نجاح المدرس في أسئلته
٦٧	..... ثالثاً: طريقة المناقشة الاجتماعية
٦٧	..... معنى الطريقة

<u>الموضوع</u>	<u>الصفحة</u>
التسميع المشترك (المناقشة الاجتماعية)	٧٠
أساليب المناقشة الاجتماعية	٧١
الأسلوب النظامي	٧٢
الأسلوب الحر	٧٤
محاسن الطريقة المناقشة	٧٦
مميزات طريقة المناقشة الاجتماعية	٧٩
رابعاً: طريقة مورسن أو طريقة الوحدات	٨٠
طبيعة هذه الطريقة	٨٠
خطوات طريقة مورسن	٨٢
الخطوة التمهيدية	٨٣
العرض	٨٤
استيعاب المادة	٨٧
التنظيم	٩٠
التسميع	٩١
خامساً: طريقة حل المشكلات	٩٢
مفهومها وأهميتها	٩٢
خطوات الطريقة	٩٣
مزايا ومحاسن الطريقة	٩٦
النقد لموجه لطريقة حل المشكلات	٩٧
سادساً: الاستقراء والقياس	٩٨
معنى الاستقراء ومميزاته	٩٨

الموضوع

الصفحة

١٠٠	..... الطريقة الاستقرائية في التعليم
١٠٠	..... خطوات الطريقة
١٠٤	..... القياس والطريقة القياسية
١٠٥	..... علاقة الاستقراء بالقياس
١٠٦	..... مصادر الفصل الثاني
١٠٧	..... الفصل الثالث: الوسائل التعليمية وتقييم نتائج تدريس الجغرافية
١٠٩	..... أولاً: الوسائل التعليمية
١٠٩	..... أهميتها
١٠٩	..... أسس اختبارها واستعمالها
١١٠	..... مفهومها وقيمتها
١١١	..... أنواعها
١٢٤	..... استخدام الأحداث الجارية
١٢٧	..... أنواع الاختبارات
١٢٨	..... الاختبارات المقالية وأنواعها
١٣٠	..... الاختبارات الموضوعية وأنواعها
١٣٤	..... شروط الاختبارات الجيدة
١٣٦	..... الخاتمة
١٣٨	..... مصادر الفصل الثالث
١٣٩	..... مصادر البحث
١٤١	..... الفهرس

طرق تدريس الجغرافيا

Bibliotheca Alexandrina



0553815



دار أسامة للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - تلفاكس : 4647447 ص.ب. : 141781
الإدارة : 5658253-5658254